



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## Examensarbete för ämneslärarexamen

Grundnivå

### Magin i estetiskt skapande

---

**En kvalitativ intervjustudie om skapandets möjligheter för barn med Autismspektrumtillstånd (AST)**

**The magic of arts**

Författare: Alexandra Nordström

Handledare: Palle Leth

Examinator: Jeanette Toth

Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete

Kurskod: GPG22K

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 2023.05.24

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

**Abstract:**

Antalet hemmakämpare ökar i vårt samhälle, barn som mår så dåligt att de inte klarar av att gå till skolan. Många av dessa är barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, bland annat AST som ofta har svårigheter med både kognitiva och sociala förmågor. Forskning om estetiskt skapande för barn med AST har visat att det finns möjligheter i estetiskt skapande för att dessa barns svårigheter ska mildras. Denna studie syftar till att undersöka om estetiskt skapande kan användas som extra anpassningar och särskilt stöd för att elever med AST ska kunna utveckla sina förmågor.

I studien intervjuades fem respondenter: en psykologkonsult, en bild och textilslöjdlärare, en textilslöjdlärare, en specialpedagog och en bildterapeut. Resultaten är presenterade och diskuterade utifrån syftet med studien. Studien visade uppfattningen att estetiskt skapande har potential till att användas som extra anpassningar och särskilt stöd för att elever med AST ska kunna träna och utveckla kognitiva förmågor, sociala förmågor samt dämpa ångestproblematik. För att nå ett gott resultat behöver dock vissa kriterier uppfyllas: kunskap om funktionsnedsättningen och rätt ämnesanpassningar.

**Nyckelord:**

Autismspektrumtillstånd (AST), Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF), extra anpassningar, särskilt stöd, hemmasittare, estetiskt skapande, bild, slöjd.

## Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1. Syfte och frågeställningar.....	2
2. Bakgrund.....	2
2.1. Läroplanen om anpassningar och barns olikheter.....	4
2.2. Skollagen om extra anpassningar och särskilt stöd.....	5
2.3. Skolverket om extra anpassningar och särskilt stöd.....	5
2.4. Estetiskt skapande, ett ”icke-verbalt” språk.....	6
3. Tidigare forskning.....	7
4. Teori.....	10
5. Metod.....	11
5.1. Urval.....	11
5.2. Datainsamling.....	12
5.3. Dataanalys.....	13
5.4. Validitet och reliabilitet.....	15
5.5. Forskningsetik.....	15
6. Resultat.....	15
6.1. Resultat frågeställning 1.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
6.2. Resultat frågeställning 2.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
7. Diskussion.....	22
7.1. Metoddiskussion.....	22
7.2. Resultatdiskussion frågeställning 1.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
7.3. Resultatdiskussion frågeställning 2.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
8. Slutsatser.....	25
9. Källförteckning.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
10. Bilagor.....	30

# 1. Inledning

Det knackar på dörren till målarateljén och en stor man kommer in i hallen.

- Hej Jonas, säger jag.
  - Hej Alexandra, svarar den storvuxna mannen med monoton röst.
  - Idag Jonas ska vi måla en tavla, säger jag samtidigt som jag sveper med händerna över bordet där jag hållt upp regnbågens alla färger, lagt ut en målarduk och penslar med förhoppning om att det ska se inbjudande ut.
  - Det har jag gjort förut, det kan jag! utbrister han, slår sig ner på stolen mitt emot min och grabbar tag i en pensel med sin stora hand. Han doppar penseln i blå färg och börjar måla koncentrerat på målarduken.
  - Vad ska du måla? frågar jag nyfiket.
  - En tavla, svarar han självsäkert.
- Nyfikenheten väcks i mig, vad kan denna man måla när han får skapa helt fritt? Vi hann aldrig prata ingående om vad han kan tänka sig vilja måla innan han kastade sig in i den skapande processen. Han fortsätter att doppa penseln i den blå färgen, han pratar ingenting och även jag är tyst och iakttar. En stor blå fyrkant tar form på målarduken och när den stora blå fyrkanten är klar fyller han den med ännu mer blå färg. Slutligen mumlar han:
- Nu har jag målat klart. Han reser sig upp med ett brak och går mot dörren. Jag tittar på hans konstverk som föreställer en stor blå fyrkant, och jag minns inte men jag kliade mig säkert förvirrat i huvudet.
  - Vänta Jonas! Innan du går, kan du först berätta för mig vad du har målat?
  - Ja Alexandra, det är en tavla, säger han innan dörren går igen bakom honom.

Det jag har beskrivit ovan är upplevelsen jag hade första gången jag arbetade med estetiskt skapande med en person med autismspektrumtillstånd (AST) och Jonas heter egentligen något annat. Jag arbetade då inom LSS (Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade) på ett boende för personer med AST. Eftersom mitt liv alltid kretsat kring konst och skapande bad min dåvarande chef mig att ordna med en ateljé för de boende där vi skulle skapa tillsammans. Första tillfället i ateljén blev inte riktigt som jag hade tänkt mig. Sessionen var över bara några minuter från att den hade påbörjats och resultatet gjorde mig först bara förvirrad. Jag funderade en stund på vad Jonas hade målat och slutligen slog det mig. Jonas hade tolkat mig ordagrant, vilket många människor med AST gör. Han hade målat precis det jag bad att han skulle göra. Den stora blå fyrkanten på målarduken föreställde just en tavla.

Åren har gått efter denna upplevelse och jag arbetar inte längre inom LSS. Dock har de nio åren som jag arbetade med människor med AST gett mig en gedigen erfarenhet om dessa människors svårigheter och möjligheter med rätt anpassningar. Idag arbetar jag som bildlärare och undervisar årskurs 7 - 9 på en grundskola. I mitt klassrum möter jag 330 elever i veckan, alla med unika egenskaper och vissa med ganska stora svårigheter. I detta läge är jag tacksam för åren inom LSS eftersom varje lärare ska äga förmågan att göra extra anpassningar i sitt ämne om någon elev har detta behov.

Denna studie handlar om estetiskt skapande kopplat till elever med AST. Jag kommer att undersöka om skapande kan användas som ett verktyg i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd för att elever med AST ska kunna utveckla sina förmågor eftersom jag är av uppfattningen att estetiskt skapande kan vara både läkande och berikande. Det estetiska

skapandet inkluderar mycket. Teckning, måleri, keramik, slöjd, musik, sång, dans och teater. Jag kommer dock att fokusera mest på det som är kopplat till bildämnet i skolan.

Ämnet för min studie är viktigt för samhället eftersom den psykiska ohälsan ökat markant bland våra ungdomar och många mår så dåligt att de inte klarar av att gå i skolan. De blir, som många identifierar dem, så kallade "hemmasittare". Jag föredrar istället att kalla dem för hemmakämpare. Skolgången blir för övermäktig och kravfylld vilket leder till psykisk ohälsa och ångest. Problematiken med skolan för barn med dessa svårigheter har till och med tagits upp av Kalla Fakta på TV 4. Många av dessa elever har en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning, till exempel AST och är i behov av extra anpassningar och särskilt stöd. Därför är det viktigt att undersöka uppfattningar kring hur olika sorters stöd kan hjälpa elever med AST, inklusive det konstnärliga stödet. Jag har valt att avgränsa min studie genom att inte skriva ur ett elevperspektiv utan fokus ligger på professionella utövers uppfattningar och erfarenheter.

## 1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka om estetiskt skapande kan användas som en form av extra anpassningar och särskilt stöd för elever med autismspektrumtillstånd för att dessa elever ska kunna utveckla förmågor de har svårigheter med. Frågeställningarna är således:

- Vad anser undervisande lärare och utövare inom psykologin om extra anpassningar och särskilt stöd för elever med AST utifrån elevernas svårigheter?
- Vilka möjligheter anser undervisande lärare och utövare inom psykologin att det finns med estetiskt skapande för elever med AST?

För att svara på mina frågeställningar har jag en bakgrund där jag beskriver vad AST är och vilka svårigheter elever med AST kan ha. Många svårigheter kan vara kopplade till skolan som institution och därför skriver jag en kort redogörelse om skolans spelregler, vad som anses som ett normalt beteende kontra ett "onormalt" och vilka anpassningar styrdokumenterna säger att vi ska använda oss av. Eftersom jag är bildlärare tar denna studie ett avstamp i estetisk verksamhet och då främst bildskapande, därför skriver jag även om estetiskt skapande kopplat till människan och vilka möjligheter som finns i estetiskt skapande.

Jag har en översikt om tidigare forskning om estetiskt skapande för barn och unga med AST. Denna forskning berör skolan som institution gällande elevers särskilda behov och har även inslag från psykologin i form av bildterapi. När jag har analyserat min empiri, som består av 5 intervjuer, har jag använt mig av relationell pedagogisk teori som handlar om både mellanmänskliga relationer och relationen mellan människa och kontext.

## 2. Bakgrund

För att förstå min studie behöver man äga insikt i att AST är ett paraplybegrepp för olika sorters funktionsnedsättningar och inte en sjukdom (Socialstyrelsen, 2010). Ordet autismspektrumtillstånd är en sammansättning av 3 ord, *autism* som betecknar att hjärnan hanterar information på ett annorlunda vis, det påverkar hur man uppfattar och samspelar med andra, *spektrum* innebär att inga tydliga gränser finns och står för individuell olikhet samt ordet *tillstånd* som innebär ett sätt att vara (Riksförbundet Attention, 2022). Elever med AST har ofta begränsningar gällande kognitiva förmågor, kommunikation, socialt samspel, anpassningar och förståelseförmåga, men kan även ha andra medicinska och psykiatriska

funktionsnedsättningar (Socialstyrelsen, 2010). Det finns även olika former av autism och Socialstyrelsen (2010) listar funktionsnedsättningarna enligt följande:

**Personer med autism, klassisk autism, typisk autism, infantil autism eller Kanners autism:**

- har ofta också en utvecklingsstörning, men inte alla, och
- har ofta avvikelse kognitivt och språkligt i den tidiga utvecklingen.

**Aspergers syndrom och högfungerande autism:**

- Det innebär autism hos normalbegåvade personer.
- Personer med Aspergers syndrom har ingen olikartad språklig och kognitiv utveckling i de tidiga åren.
- Personer med högfungerande autism har ofta en sämre språklig förmåga än personer med Aspergers syndrom.

**Personer med typisk autism:**

- har ofta stora besvär med socialt samspel, men utan att uppfylla samtliga kännetecknen för autistiskt syndrom eller Aspergers syndrom.

**Desintegrativ störning eller Hellers syndrom:**

- Det är mycket ovanligt.
- Barnet tappar förmågor efter 2-3 års ålder och utvecklar autistiskt syndrom.

Ovanstående funktionsnedsättningar är mycket individuella men när en elev har nedsatt kognitiv förmåga och blir utsatt för överkrav gällande kommunikation och socialt samspel kan det leda till stresssymptom, ångest och depression, något som man kan se hos många elever med AST (Socialstyrelsen, 2010). Detta kan visa sig genom panikattacker, självskadebeteende och tvångsmässighet (Socialstyrelsen, 2010).

För att förstå kontexten av min studie behöver man veta om att skolan inte bara är en institution utan även en social praktik vilket innebär att det finns spelregler som behöver följas, spelregler som styr hur man ska tala och uppträda (Hjörne & Säljö, 2017). Exempelvis att alla elever förväntas kunna läsa ett schema och komma i tid, gör sina läxor och följa med i undervisningen. Har en elev inte förmågan till att göra detta anses denne vara avvikande, för det förväntade beteendet anses vara det normala i skolan (Hjörne & Säljö, 2017).

År 2010 infördes en ny skollag vilket innebar en förändring i skolplaceringen av barn med AST (Skolverket, 2020). Tidigare hade dessa barn rätt att gå på särskolan men idag måste barnen ha en kombination av AST och en intellektuell funktionsnedsättning för att få en plats där. Det innebär att elever med AST måste nå kunskapsmålen i den ordinarie skolan (Skolverket, 2020). Ett stort problem för elever med AST är att grundskolans läroplan inriktar sig mycket på kognitiva förmågor som exempelvis analys, reflektion och kommunikation, vilket kan ge dessa elever en känsla av vanmakt då förmågorna saknas och resultatet av det kan bli stor skolfrånvaro (Ljungdahl, 2018). Ett annat stort problem för en elev med AST kan vara att ett klassrum på cirka 60 kvadratmeter ska inhysa 30 elever som alla förväntas lära sig samma saker och lika fort (Ljungdahl, 2018). I undersökningar som autismorganisationer genomfört har det visat sig att barn med AST på grundsärskolan trivs bättre, har bättre närvaro och att samarbetet mellan skolan och hemmet fungerar fördelaktigare än i den ordinarie grundskolan (SOU 2016:94).

Trots att vi har skolplikt i Sverige är det vanligt med både ogiltig frånvaro och giltig/ anmäld frånvaro (SOU 2016:94). Det är viktigt att all frånvaro uppmärksammas och registreras av huvudman då ströfrånvaro är något som kan tillta och övergå till mer utbredd, problematisk frånvaro där eleven riskerar att inte nå målen för utbildningen (SOU 2016:94). Det är vanligare med ströfrånvaro, både giltig och ogiltig, samt sammanhängande frånvaro i årskurserna 7 till 9 jämfört med förskoleklass till årskurs 6 (SOU 2016:94). När frånvaron blir så stor att eleven inte når betygskriterierna för grundskolan, och på så sätt inte får någon behörighet till vidare studier på gymnasiet, innebär det att elevens ”rätt till utbildning” inte har uppfyllts (SOU 2016:94).

En riskfaktor som finns när det handlar om problematisk, sammanhängande frånvaro i skolan är neuropsykiatriska funktionsnedsättningar där denna kategori elever är överrepresenterade (SOU 2016:94). Detta är främst elever med diagnoser som ADHD, AST eller Tourettes syndrom men frånvaron beror inte på diagnosen i sig utan på bristande förståelse och bristande anpassningar och stöd från skolans håll (SOU 2016:94). Undersökningar, som genomförts och besvarats av barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och deras föräldrar, visar att den allmänna orsaken till frånvaro är saknaden av autismkompetens hos pedagogerna, för lite stöd i undervisningssituationerna, dålig anpassning av miljön och saknaden av stöd i sociala sammanhang (SOU 2016:94). Det är vanligt med stödåtgärder men undersökningarna visade att stödet är bristfälligt och behöver utvecklas med mer anpassad pedagogik, hjälpmedel, anpassade läromedel samt fler speciallärare och specialpedagoger (SOU 2016:94).

År 2020 lämnade Åsa Westerlund (S) in en motion till utbildningsutskottet med förhoppning om en förändring i skolgången för barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Motion 2020/21:2371). I sin motivering skriver hon att ingen uppföljning har gjorts sen förändringen att barn med AST ska gå i den ordinarie grundskolan trots att 8 år har förflutit och antalet barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar ökat kraftigt (Motion 2020/21:2371). Westerlund (Motion 2020/21:2371, s.1) menar att ”kunskapen om hur skolgången fungerar för barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är låg. Den information som trots allt finns tyder på att skolan för dessa elever brister i anpassning med stora konsekvenser för individ och samhälle som följd.” I april 2021 gav utbildningsutskottet förslag på att riksdagen skulle avslå motionen (Sveriges riksdag, 2020/21: UbU11), vilket riksdagen gjorde (Sveriges riksdag, 2020/21: UbU11). Därför är elever med AST låsta till de extra anpassningar och särskilda stödet som den ordinarie skolan kan tillhandahålla.

## **2.1. Läroplanen om anpassningar och barns olikheter**

*Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022* (Lgr22) är varje grundskolelärares styrdokument. I kapitel 1 och 2 kan man läsa om skolans värdegrund och uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer. Där står det att undervisningen ska stödja *alla* elevers utveckling och inläring och ge ett livslångt intresse att fortsätta lära. Utbildningen ska respektera alla elevers olikheter och ingen ska diskrimineras eller göras till föremål för kränkande behandling (Skolverket, 2022). Undervisningen ska även anpassas utifrån elevernas behov och förutsättningar samtidigt som den ska vara likvärdig. För att få en likvärdig skolgång innebär det att elever med svårigheter ska få mer resurser då deras behov är större (Skolverket, 2022). Att undervisningen är likvärdig betyder i detta fall olika eftersom vi alla är olika med varierande förutsättningar och skolans största mål är att alla elever ska nå målen i läroplanen (Skolverket, 2022). Likvärdig betyder att varje individ har

rätten till en jämlik utbildning. Hur anpassningar ska göras utifrån alla elevers behov står dock inte att läsa i läroplanen.

## **2.2. Skollagen om extra anpassningar och särskilt stöd**

Enligt skollagen har alla barn i skolan rätt till ledning och stimulans för att de ska utvecklas så långt som möjligt, efter sina egna förutsättningar, gällande utbildningens mål (Skolverket, 2022). Skollagen säger att huvudmannen måste ge stöd för att alla elever ska nå så långt som möjligt och inte nöja sig med bara ett godkänt betyg. Om en elev riskerar att inte nå alla betygsgränser har denne rätt till extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2022).

Extra anpassningar är en mindre stödåtgärd som alla lärare kan genomföra i den vanliga undervisningen och behöver inte föregås av ett formellt beslut (Skolverket, 2022). När det gäller insatser som särskilt stöd måste rektor ta beslutet genom ett så kallat åtgärdsprogram då det handlar om insatser som inte går att genomföra inom den ordinarie undervisningen (Skolverket, 2022). Skollagen säger att en diagnos inte är ett villkor för att en elev ska få stöd i skolan utan det styrs helt av elevens förutsättningar att nå betygsgränserna för minst godkänt betyg (Skolverket, 2022).

Om extra anpassningar har gjorts utan resultat måste rektorn informeras för att en utredning om särskilt stöd ska göras. Detta genomförs i samråd med elevhälsan och innebär en kartläggning och en pedagogisk bedömning (Skolverket, 2022). När en kartläggning görs tittar man på elevens skolsituation utifrån individ-, grupp- och skolvivå kontra elevens förutsättningar och utifrån detta görs en pedagogisk bedömning som styr om eleven är i behov av särskilt stöd eller vilket sorts stöd som behövs sätts in (Skolverket, 2022). Nu upprättas ett åtgärdsprogram.

Åtgärdsprogrammet är ett viktigt dokument och en bekräftelse på att en elev har särskilt stöd och vad detta stöd består av (Skolverket, 2022). Det ska gå att följas upp och utvärderas och det ska även stå vem som är ansvarig för att detta genomförs (Skolverket, 2022).

## **2.3. Skolverket om extra anpassningar och särskilt stöd**

Som jag skrev ovan kräver inte extra anpassningar ett formellt beslut utan det handlar om att göra undervisningen mer individuellt förstående. Det kan handla om att ett undervisningsområde förklaras på ett alternativt sätt, instruktioner som är extra tydliga, hjälp att förstå texter och komma igång med arbetet, anpassade läromedel eller digital teknik (Skolverket, 2022).

Särskilt stöd sätts in när de extra anpassningarna inte räcker till, elevens behov är större och insatserna mer varaktiga (Skolverket, 2022). Särskilt stöd kan bestå av regelbundna insatser av speciallärare eller specialpedagog, placering i en särskild undervisningsgrupp eller enskild undervisning och i speciella fall en anpassad studiegång (Skolverket, 2022). En anpassad studiegång innebär en avvikelse från den ordinarie timplanen, vissa ämnen kan tas bort eller reduceras i tid (Skolverket, 2022).

Skolverket (2022) föreslår hur man som lärare kan ta ställning till en elevs stödbehov och skriver att man först ska undersöka i vilka situationer undervisningen fungerar och i vilka det inte fungerar för att sen ställa sig frågan varför. De kommer med riktlinjer för det som måste undersökas som handlar om korrekta anpassningar har satts in för att ge eleven rätt möjligheter. De menar att man måste ställa sig frågan om det finns något som kan förändras



i miljön som exempelvis möblering, ljud eller ljus, har betygskriterierna preciserats för eleven för att dessa ska bli mer lättförstående för att eleven ska vara medveten om vad som bedöms, samt har samtal förts med eleven för att få en insikt i vad denne anser fungerar och inte. Hela skolsituationen ska undersökas vilket även inkluderar raster och situationen i matsalen (Skolverket, 2022).

## **2.4. Estetiskt skapande, ett ”icke-verbalt” språk**

Eftersom min studie utgår från bildämnet behöver läsaren ha förståelse för vad estetiskt skapande innebär för människan när det handlar om kunskap och utveckling. En människa använder många olika språk för att skapa mening och kunskap (Myndigheten för skolutveckling, 2004). Det betyder skriftspråk, talspråk, kroppsspråk, musik och dans samt bildspråk. I det demokratiska samhället kommunicerar människor med alla sina språk vilket innebär att kunskap och mening bildas och omskapas hela tiden (Myndigheten för skolutveckling, 2004).

Människans användning av bild som uttrycksmedel är unikt och har funnits lika länge som skriftspråket, något som visat sig genom arkeologiska utgrävningar (Burman, 2020). Genom alla tider, på alla kontinenter har människan kommunicerat med bild och idag finns det bilder vart vi än vänder oss i samhället (Burman, 2020). Bilderna har blivit så många att vi inte längre reflekterar över var vi möts av bildbudskap (Burman, 2020). Genom böcker, tidningar, TV och internet har det vuxit fram ett visuellt samhälle som har stor påverkan på oss (Burman, 2020). Skolverket (2022) förtydligar detta genom bildämnets kursplan:

Bilder har stor betydelse för människors sätt att tänka, lära och uppleva sig själva och omvärlden. Vi omges ständigt av bilder som informerar, övertalar, underhåller och ger oss estetiska och känslomässiga upplevelser. Kunskaper om bilder och bildkommunikation är betydelsefulla för att kunna uttrycka egna åsikter och delta aktivt i samhällslivet. Genom att arbeta med olika typer av bilder kan människor utveckla sin kreativitet och bildskapande förmåga.

Myndigheten för skolutveckling (2004) skriver att bild är ett ”icke-verbalt” språk som handlar om individuella och gemensamma upplevelser som är både sinnliga och kroppsliga. Upplevelser med olika material är viktig (Myndigheten för skolutveckling, 2004). De menar att människan går i dialog med materialet genom den taktila upplevelsen när händerna skapar och det i sin tur inbjuder till kommunikation med andra, både elever och lärare. Detta innebär även att elever i behov av social färdighetsträning får möjlighet att utveckla sina förmågor att integrera med andra genom bildskapande (Myndigheten för skolutveckling, 2004).

Estetiskt skapande används även inom psykoterapi i olika former och en av dem är bildterapi eftersom vi tänker, drömmer och minns i bilder (Kallenberg, 2021). Tillsammans med en bildterapeut får patienten möjlighet att skapa och prata om bilder för att bearbeta negativa tankar och känslor för att få se nya utsikter i livet (Kallenberg, 2021). Bildterapi utvecklar känslor, tankar och fantasi och genom att arbeta kombinerat med flera sinnen och kroppen samtidigt stimuleras hjärnan vilket är viktigt för att kunna vända psykisk ohälsa som exempelvis en depression (Kallenberg, 2021).

Har man inte ett språk kan bilder ersätta eller komplettera detta. Bilder kan också användas för att sätta ord på känslor som är svåra att uttala (Kallenberg, 2021). Detta är vanligt efter att en människa upplevt svåra händelser och då kan bildskapande hjälpa att förmedla en människas inre verklighet (Kallenberg, 2021).

Det "icke-verbala" språket borde få ta större plats i skolan då all inläring är språkbetingad och sker i vänster hjärnhalva (Forss, u.å.). Det har visat sig att hjärnan, hos människor med funktionsnedsättningar, kan lära om och ta omvägar till inläring (Forss, u.å.). Om mer konstnärliga tillvägagångssätt skulle användas inom skolan skulle inlärningsfunktionerna förbättras i princip alla ämnen (Forss, u.å.). På detta vis skulle alla elever kunna ta till sig undervisningen.

Martin Hugo (2019) har gjort studier om studiemotivation på särskilda ungdomshem som drivs av Statens institutionsstyrelse (SiS). De ungdomar som hamnar på dessa hem har dömts till sluten ungdomsvård, många har neuropsykologiska funktionsnedsättningar och icke godkända betyg från skolan (Hugo, 2019). Enligt Hugo (2019) är estetisk verksamhet väldigt meningsfull för dessa elever genom att det stärker elevernas självförtroende, de skapar något konkret som har en funktion samtidigt som de vistas i en harmonisk miljö där mellan-mänskliga relationer byggs. Hugo (2019) skriver att Bild ofta är det första ämne som dessa elever får ett betyg i vilket stärker självkänslan och ger mod till att försöka ta sig an andra ämnen.

Sammanfattningsvis visar mycket på att de svårigheter som elever med AST kan ha, gällande sociala, kognitiva och språkliga förmågor samt psykisk ohälsa, lindras med rätt anpassningar. Eftersom estetiskt skapande har en förmåga att bygga mellan-mänskliga relationer och sätta individen i djupare kontakt med sig själv och sina känslor, skulle det då fungera att använda skapande i större utsträckning i skolan som en form av extra anpassning eller särskilt stöd för elever med behov?

### 3. Tidigare forskning

I följande avsnitt redovisas en översikt av forskning som är kopplad till barn med AST och estetiskt skapande. För att hitta tidigare forskning med syfte/frågeställningar som liknar mina egna har jag sökt i databasen Education Collection med sökorden *autism* och *art* och fick 371 resultat samt i databasen Psycinfo, samma sökord, med 242 resultat. Jag har avgränsat mina sökningar genom att endast söka inom *peer-reviewed scholarly journals* på engelska och svenska. I slutänden har jag valt ut sju texter utifrån mina träffar genom att läsa sammanfattning, inledning och resultat för att finna studier som var relevanta för mitt syfte med undersökningen. Många artiklar jag läste sållades bort för att de helt saknade relevans för min undersökning. Den forskning jag använt mig av använder främst fallstudier och observationer som metod för att samla in data.

Alter-Muri (2017) är professor och har grundat konstutbildningarna och konstterapiutbildningarna vid Springfield College i USA (Springfield College, 2022). I sin artikel skriver hon om att konstskapande för elever med AST har många fördelar. Hon menar på att de kan nå höga nivåer av kreativitet och utveckla sina styrkor och minska sina svagheter. För att nå detta behöver pedagogen vara medveten om elevens beteenden och färdigheter. Alter-Muri (2017) skriver vidare att konstpedagogen kan anpassa sina lektioner med hjälp av att ta in vissa teman i undervisningen eftersom personer med AST ofta har specialintressen. Att arbeta med dessa intressen kan få elever att fokusera mer och mildra deras symptom (Alter-Muri, 2017). Ett annat redskap att använda sig av, menar Alter-Muri (2017), är konstterapeutiska inslag i undervisningen. Då fokuserar man på vad som händer i själva skapandeprocessen, upplevelsen av olika material, istället för på det färdiga resultatet.

Alter-Muri (2017) skriver avslutande att med rätt strategier kan konstskapande öka alla elevers möjlighet till kommunikation, förbättra elevernas beteendemässiga, kognitiva och sociala färdigheter samtidigt som deras motorik förfinas ikapp med att deras sinnliga medvetenhet ökar. Därför är det viktigt att konstpedagoger och konstterapeuter samarbetar och delar yrkeskunskap för att skapa konstaktiviteter som inkluderar även elever med AST.

Brajčić och Sunko (2020) har gjort en studie på fyra offentliga institutioner i staden Split, Kroatien. Gemensamt för dessa institutioner är att de har erhållit sociala tjänster, utöver grundskola och gymnasium, för elever med olika funktionsnedsättningar, bland annat för ungdomar med AST. Målet för institutionerna är att eleverna ska tillförskansa sig kompetens inom kommunikation och socialisering för att klara sig i livet och samhället och detta sker med hjälp av extra insatser inom olika sociala, humanistiska och konstnärliga områden (Brajčić & Sunko, 2020).

Brajčić och Sunkos (2020) studie gick ut på att eleverna fick observera kända konstverk och svara på frågor om konstverkets färg och form, som en sorts analys, för att sen skapa en liknande målning. Målet var att se om observationen skulle speglas i elevernas egna konstverk och om det skulle ge uttryck för nya beteendemässiga och känslomässiga uttryck (Brajčić & Sunko, 2020). Genom att observera och återskapa menar Brajčić och Sunko (2020) att eleverna formar ett eget konstnärligt uttryck samtidigt som de utvecklar kritiskt tänkande, analytiska förmågor och diskussionsförmågor. De skriver "Art helps to transfer information from the inner world of a person to the outer, and vice versa, the outer world to the inner" (Brajčić & Sunko, 2020, s. 263). Med detta menar de att eleverna kommunicerar med konstverken genom att se, tolka och reflektera vilket ger dem kunskaper som behövs i det vardagliga livet. Resultatet av studien visade att eleverna med AST hade förmågan att återskapa det kända konstverket mest autentiskt och estetiskt. Brajčić och Sunkos (2020) menar att det beror på en kombination av deras sensoriska förmågor som syn, hörsel, taktil inlevelse och personlig framgång åtföljt av belöning och godkännande från omgivningen.

Pandya et al. (2016) har gjort en studie om filmskapande för elever med AST och menar att digitala verktyg som Ipad och Imovie kan hjälpa elever med AST inom all undervisning i skolan. De skriver att elever med AST ofta har svårigheter med socialt samspel, kommunikation samt motorik och digitalt bildskapande kan vara ett hjälpmedel för att öva upp dessa förmågor. Rörligt bildberättande innebär att mikrofonen används och då blir eleven indirekt tvungen att öva sina verbala förmågor samtidigt som de motoriska förmågorna tränas genom att kombinera ögat, för att fokusera på vad som ska filmas, och handen, för att kunna starta, filma och stänga av kameran (Pandya et al., 2016). För att arbetssättet ska bli lyckat behöver pedagogen arbeta utifrån ett tillgångsbaserat tillvägagångssätt vilket innebär att fokus ligger på vad eleven har för förmågor och styrkor i uppstart av projektet och sen bygga vidare på detta (Pandya et al., 2016). Pandya et al. (2016) påpekar att fokus inte ska ligga på vad eleven har för svårigheter och inte klarar av.

Durrani (2019) anser att bildterapi och bildskapande kan hjälpa barn med AST med deras svårigheter. Hon menar att det sker genom att kommunikation, sensorisk reglering och psykomotorisk utveckling kombineras. Sensorisk reglering innebär att textur och färg samspelar med kroppens rörelser i skapandet vilket stimulerar både hjärnans viljestyrda delar och de känslomässiga (Durrani, 2019). Durrani (2019) menar att detta kan stilla affekt. Psykomotorisk utveckling handlar om att anpassa efter elevens kognitiva och fysiska behov, exempelvis genom att göra redskap anpassade och mer lättillgängliga (Durrani, 2019). Kommunikationen övas genom att man arbetar relationsskapande och kommunikation sker

både verbalt och via bildskapande (Durrani, 2019). Durrani (2019) anser att bildskapande kan användas som behandling av svårigheterna ett barn med AST har samtidigt som det stärker barnet psyko-emotionellt.

Whiteland (2020) genomförde, med sina studenter, en studie om bildundervisning med en barngrupp med AST på ett terapeutiskt center. För att fånga barnens nyfikenhet formades undervisningen utifrån populärkulturella intressen som barnen hade, i detta fall från barnprogram och barnböcker med kända karaktärer. Som undervisningsstrategi använde de sig av ett begrepp som på engelska heter *scaffolding*, rakt översatt till svenska blir betydelsen byggnadsställning, vilket går ut på att pedagogen visar och modellerar hur något ska göras för att sen uppmuntra eleven att göra samma sak självständigt med hänsyn till individuellt stödbehov. I bildskapandet blev barnen presenterade för olika material, färger och tekniker som var anpassade efter åldersnivå och alla alster som skapades hängdes upp i rummet för beskådan.

Resultatet visade att barnen genom leken och bildskapandet i undervisningen blev mer trygga och mindre oroliga med hjälp av en ångestreducerande miljö och stressreducerande faktorer som material, textur och färg. Samtidigt gav undervisningen barnen ett ökat självförtroende genom att de stolt kunde beskåda sina alster på väggen. Aktiviteterna som genomfördes i undervisningen öppnade upp för nyfikenhet och även barn som annars inte ville vara socialt engagerade med andra deltog. Undervisningen blev också relationsbyggande genom de gemensamma aktiviteterna och inbjöd till konversation där även tysta barn ville integrera och prata (Whiteland, 2020).

Rozema (2015) har undersökt om Manga kan användas i bildundervisningen som läromedel för elever med AST. Han skriver att Manga verkar ha en speciell dragningskraft på barn och ungdomar med AST och Manga diskuteras flitigt på internetforum där dessa elever är aktiva. En av anledningarna till detta kan vara att Manga är bildrikt med få texturor och individer med AST kan ha lättare att tolka och läsa bilder än ord och är så kallade "visuella tänkare" (Rozema, 2015, s. 61). Rozema skriver vidare att Mangans unika och karaktäristiska utformning av figurer med överdrivna ansiktsuttryck kan vara en annan anledning till att individer med AST dras till denna seriekonst. Anledningen är att individer med AST många gånger har svårt att skilja på ansikten och tyda ansiktsuttryck, en form av brist av att förstå uttryck och kroppsspråk, något som kan tränas upp. Mangan kan hjälpa individer med AST att träna upp dessa färdigheter samtidigt som emotionella färdigheter ökar (Rozema, 2015).

Rozema (2015) berättar att Manga i undervisningen inte är så vanligt i västerländska länder. Han tror att anledningen är både kulturella och språkliga hinder eftersom andra grafiska verk och serier är vanligt förekommande i bildklassrummet. Rozema (2015) anser att användandet av Manga i bildundervisningen skulle vara mycket användbart för just elever med AST på grund av deras farsination av ämnet i kombination med möjligheterna till den utveckling som Mangan kan ge.

Malhotra (2019) har gjort en studie om hur skapandet av teaterdockor kan hjälpa barn med AST att utveckla empatiska förmågor. Hon skriver att kognitiv empati innebär att en människa har möjlighet att förstå andra människors perspektiv och mentala tillstånd och är beroende vårt minne och hur flexibla våra kognitiva förmågor är. Individer med AST har ofta svårt med kognitiv empati genom deras svårigheter med perspektiv och social interaktion (Malhotra, 2019). Det finns dock inte så mycket belägg på att individer med AST har svårt för affektempati, vilket innebär förmågan till en känslomässig reaktion på vad som uppfattas

vara andra människors känslor, därför anser Malhotra (2019) att denna studie om empatiska förmågor hos individer med AST är viktig.

Enligt Malhotra (2019) handlar konstterapi, för individer med AST, om att reducera ångest och utveckla kommunikation för att höja självkänslan och öka det relationella med andra människor. Konstterapi i skolan handlar mycket om att reglera känslolntryck och utveckla kognitiva förmågor (Malhotra, 2019). Dockteater är något som använts flitigt inom terapiarbete i många år som verktyg för att kunna uttrycka känslor (Malhotra, 2019). Dockteater inom konstterapi innebär skapandet av dockor för användning i lek för bestämda terapeutiska syften (Malhotra, 2019). I sin fallstudie gjorde Malhotra (2019) dockor med ett barn med AST som var kopplat till känslor och ansiktsuttryck. Hon började med att göra 3 olika exempel på dockor och ansiktsuttryck för att introducera för barnet. Materialet som användes var menat att väcka kognitivt och sensoriskt samspel och hon skapade en glad flicka, en ledsen pojke och en neutral äldre man. Under 12 veckor fortgick projektet och jämte docktillverkningen gick terapin ut på att koppla olika känslor till vissa ansiktsuttryck genom skapandet och lek med dockorna (Malhotra, 2019). Barnet utforskade olika material för att experimentera fram olika känslor (Malhotra, 2019). Resultatet av studien visar på att dockskapandet och dockteatern hjälpte barnet att bearbeta känslor och situationer som upplevts genom en ökad förståelse för känslor och ansiktsuttryck vilket påvisar att dockskapande och dockteater är ett bra verktyg för att öva på förståelsen för affektempati hos barn med AST (Malhotra, 2019).

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning som berör mitt syfte och mina frågeställningar att det finns stora möjligheter inom konst och estetiskt skapande för barn, unga och elever med AST. Dock är utgången beroende av angreppssätt och miljö.

## 4. Teori

Den relationella pedagogiska teorin tar sin utgångspunkt i den relationella ontologin (läran om varandet) som innebär att allt är sammanflätat, både människor och händelser vilka utvecklas, och skapar ett nät av relationer (Hirsh, 2021). Det innebär att relationer inte bara finns mellan människor utan även mellan människor och en situation, en plats eller en omgivning i olika kontexter (Hirsh, 2021). Alla dessa relationer ser olika ut och har unika egenskaper vilket betyder att det inte finns en given mall för hur man ska agera i alla situationer för att få samma utgång (Hirsh, 2021).

Om vi ser det ur ett lärarperspektiv innebär det att en lärare behöver tänka och handla olika beroende på vilka individer och grupper hen har i klassrummet oavsett om målet är detsamma (Hirsh, 2021). Undervisningsmetoderna varierar och det finns inte bara *ett* svar på vad som är en bra undervisning (Hirsh, 2021). Relationell pedagogik handlar om mötet mellan lärare och elev som är involverade i en gemensam process på en gemensam plats där relationer skapas, både mellan-mänskliga och mellan människa och kontext, för att nå meningsfullhet och lärande (Hirsh, 2021).

Mitt syfte med denna studie är att undersöka om estetiskt skapande kan användas som en form av extra anpassningar och särskilt stöd för elever med AST för att dessa elever ska kunna utveckla sina förmågor. Jag har valt att använda relationell pedagogisk teori som hjälp när jag har samlat in och analyserat min data då den relationella pedagogiken kan ge vägledning när det handlar om att finna bra extra anpassningar och särskilt stöd. Extra anpassningar och särskilt stöd behöver vara individanpassade för att ge våra elever det

maximala stödet för att nå målen och mer därtill. Det finns inte bara *ett* tillvägagångssätt för alla. Genom den relationella pedagogiken kan vi formge individanpassade insatser.

## 5. Metod

Jag har valt att göra en kvalitativ undersökning eftersom studiens syfte handlar om individer och sociala miljöer där mitt intresse ligger i processer för att nå utveckling och förändring (Bryman, 2018). Till skillnad från kvantitativa undersökningar, som följer de naturvetenskapliga reglerna i insamlandet av empiri och i analys, där fokus ligger på att pröva teorier och mäta kvantifiering, handlar kvalitativa undersökningar om ordets vikt, erfarenheter och kopplingen mellan teori och forskning (Bryman, 2018). Blickfånget för kvalitativa studier fokuserar på individen och på hur denne uppfattar sin verklighet (Bryman, 2018).

För att kunna få svar på mina frågeställningar har jag använt mig av semistrukturerade, kvalitativa intervjuer med några fasta frågeställningar. Anledningen till mitt val var att jag ville vara flexibel, inte ville styra vilken riktning intervjun skulle ta men samtidigt utgå från en form av manus, kunna välja i vilken ordning mina frågor skulle ställas och kunna ställa följdfrågor för att få så fylliga svar som möjligt (Bryman, 2018). En kvalitativ intervju betecknas av att fokus ligger på respondentens uppfattning om företeelser, beteenden och omständigheter (Bryman, 2018).

### 5.1. Urval

Jag har gjorde ett målstyrt urval vid mitt val av personer att intervjua för att finna respondenter som var relevanta för min undersökning utifrån mina frågeställningar (Bryman, 2018). Med relevanta menar jag att respondenterna behövde gå under vissa kriterier (Bryman, 2018), i detta fall äga erfarenhet och kunskap om barn med AST för att bäst kunna ge mig betydelsefull empiri att arbeta med. Efter mitt första urval hade jag ytterligare kriterier gällande att respondenterna skulle äga insyn i skolans värld och/eller i estetiskt skapande. Fokus låg också på att bredda yrkesgruppen, inte bara fokusera på lärare, för att respondenterna skulle skilja sig från varandra genom olika erfarenheter av barn med AST, skolan som institution och/eller estetiskt skapande för att jag skulle få så bred insyn som möjligt i ämnet (Bryman, 2018). Eftersom alla barn med AST haft eller har en kontakt med psykiatrin ville jag finna respondenter även från denna institution, utöver skolan, för att bredda min empiri erfarenhetsmässigt. Resultatet blev fem stycken respondenter: en man och fyra kvinnor i blandade åldrar. Jag presenterar mina respondenter med fingerade namn.

#### 5.1.1 Presentation av respondenterna

##### **Psykologkonsult, 70 år.**

Ove är legitimerad psykolog och psykoterapeut sedan 1985 och har arbetat både med barn, ungdomar och vuxna. Han har en gedigen erfarenhet inom psykologin och under sin yrkeskarriär har han arbetat både som skolpsykolog och i olika utvecklingsteam inom skolan. Ove har också arbetat inom Barn- och ungdomspsykiatrin (BUP) där han varit verksamhetschef på akutmottagningen. Han har även arbetat på ett utredningshem i olika utredningsteam tillsammans med läkare, psykiatriker, pedagoger, socionomer som har riktat sig mot socialtjänsten runt om i Sverige för pedagogisk och social bedömning.

### **Bild- och slöjdlärare, 32 år**

Felicia är legitimerad bild- och slöjdlärare och arbetar idag på en grundskola där hon undervisar i slöjd sen 3 år tillbaka. Hon har tidigare arbetat 1,5 år med att undervisa elever i Bild på en särskola där det bara gick elever med AST. Felicia har också en systerdotter som i nuläget utreds för AST.

### **Specialpedagog, 40 år**

Maria har i grunden en examen som tidigarelärare med inriktning matematik och svenska. Under tiden hon utbildade sig arbetade hon som resurs till barn och ungdomar inom förskola och skola. Under denna tid väcktes intresset för specialpedagogiken. Efter några år läste hon till olika kurser inom specialpedagogik och år 2010 fick hon en anställning som speciallärare. Detta följdes upp av vidare studier efter några år och hon utbildade sig till specialpedagog vilket hon tog examen som för 3 år sedan. Maria har arbetat med barn och ungdomar i 22 år och har genom åren mött många elever med AST. Hon har stor erfarenhet av att utarbeta specialanpassningar för dessa elever både ut i klass och att arbeta enskilt med vissa elever. Maria har främst arbetat med elever i förskoleklass till årskurs 9.

### **Textillärare, 50 år**

Sandra utbildade sig till lärare sent i livet och har haft sin lärarlegitimation i 2 år men har arbetat som textillärare i 5 år. Hon jobbar nu på en grundskola och undervisar årskurs 3-7. Sandra har inte jättestor erfarenhet av barn med AST men har genom åren undervisat elever med olika funktionsnedsättningar, bland annat med NPF (neuropsykiatriska funktionsnedsättningar) där AST ingår. Dessa elever gick i en specialgrupp på en grundskola och hade med sig resurs till textilslöjdslektionerna.

### **Bildterapeut, ålder okänd**

Lena är legitimerad psykolog, psykoterapeut, handledarutbildad och auktoriserad bildterapeut med en masterexamen i Expressive art Therapy och Creative Mindfulnessinstruktör. Hon driver även bildterapiutbildningar för psykologer med fokus att även bredda utbildningen för andra yrkesgrupper. Lena är också legitimerad idrottslärare och kantor. Lenas erfarenhet av barn och unga med diagnosen AST är inte stor. Hon arbetade en period inom BUP men då detta var under tidigt 90-tal var inte diagnosen AST aktuell än men hon har erfarenhet av barn med liknande svårigheter. Däremot har hon arbetat med vuxna med AST under senare år.

## **5.2. Datainsamling**

Innan jag genomförde mina kvalitativa intervjuer utformade jag en intervjuguide (se bilaga 1). Denna kan se olika ut, allt från endast stödord om vilka ämnen som ska tas upp till frågeställningar som ska behandlas i en semistrukturerad intervju, det viktiga är flexibiliteten och att respondenten får möjlighet att beskriva sin verklighet (Bryman, 2018). Jag strukturerade intervjuguiden tematiskt (Bryman, 2018). Först kom frågor om respondentens ålder, kön, namn, utbildning, yrke och yrkeserfarenhet därefter kom frågor om barn med AST, extra anpassningar för barn med AST och sist kom frågor om barn med AST kopplat till bildämnet. Frågorna var tydligt utformade språkmässigt och inte ledande (Bryman, 2018). För att få utförliga svar undvek jag ja- och nej frågor utan formulerade frågor som vad? hur? och vilka/ vilken?

Processen inleddes genom att jag skickade ut ett informationsbrev (se bilaga 1) till respondenterna. Första intervjun genomförde jag vecka 44, tre intervjuer genomfördes vecka 47 och den sista intervjun genomfördes vecka 49. En intervju genomfördes i respondentens hem (Ove) då denne arbetar som konsult och inte har något kontor. Tre intervjuer skedde på respondenternas arbetsplats; textillärarens (Sandra) på eftermiddagen i ett lugnt klassrum, bild- och slöjdlärarens (Felicia) på eftermiddagen i ett lugnt klassrum och specialpedagogens (Maria) i ett lugnt klassrum på eftermiddagen. De tre arbetar på samma skola men intervjuerna skedde enskilt. Den femte och sista intervjun med bildterapeuten (Lena) skedde över ett digitalt möte via Zoom då vi bor långt ifrån varandra. I uppstart av intervjuerna frågade jag mina respondenter om deras medverkan skedde med samtycke och om de godkände att jag spelade in våra intervjuer vilket alla gjorde. De fick också muntlig information om studiens syfte, att deras medverkan var frivillig och att de kunde avbryta intervjun när/om de ville samt information om att de alla skulle vara anonyma och benämnas med ett alias i min text (Vetenskapsrådet, 2017) Alla intervjuer var planerade för att vi inte skulle bli avbrutna av störningsmoment eller ljud i bakgrunden som annars skulle kunna störa ljudinspelningen (Bryman, 2018).

Jag var väl förberedd innan intervjuerna. Påläst och *insatt* i ämnet, *strukturerad* i bemärkelsen att jag både inledde och avslutade intervjun och erbjöd respondenten att ställa frågor, jag ställde *tydliga* frågor och var *sensitiv* och lyhörd för respondentens svar (Bryman, 2018). Jag var *öppen* och flexibel genom intervjun och reagerade på det som respondenten ansåg vara viktigt samtidigt som jag *styrde* intervjun något för att inte komma in på för många sidospår (Bryman, 2018). En viktig aspekt som jag hela tiden hade med mig var den *etiska medvetenheten*. Vid varje intervju informerade jag om studiens syfte och att all empiri kommer att hanteras konfidentiellt (Bryman, 2018).

Jag spelade in alla mina intervjuer med hjälp av en inspelningsapp som jag hade installerat på min mobiltelefon och hade anteckningsblock och penna i beredskap. Genom att spela in hade jag vidare tillgång till respondentens exakta ordval och tonläge när jag transkriberade empirin vilket underlättade mycket då jag kunde spola tillbaka och lyssna flera gånger om.

### 5.3. Dataanalys

Som jag skrev tidigare, spelade jag in mina intervjuer under datainsamlingen. Transkribering skedde direkt efter varje intervju genom att jag omvandlade mina ljudfiler till text via ett program på datorn (Ahrne & Svensson, 2015). Resultatet blev flera sidor med text där jag var tvungen att strukturera språket genom meningsuppbyggnader, punkt, kommatecken och styckesindelningar (Ahrne & Svensson, 2015). Efter detta jämfördes det transkriberade materialet med ljudfilerna för att jag skulle försäkra mig om att ingenting hade missats.

Andra steget i min analys handlade om att sortera min empiri. Detta var av stor vikt då materialet till en början var svåröverskådligt och som Ahrne och Svensson (2015, s. 220) skriver, för att motverka ”kaosproblemet”. Jag reducerade mitt material genom att ta bort empiri som var oviktig för min studie och för att materialet skulle bli presenterat med ett gott framförande, selektivt och sakligt (Ahrne & Svensson, 2015). Efter detta började jag att leta efter teman i materialet.

Jag satte upp tre rubriker där jag sorterade in materialet: *Svårigheter för elever med AST, Anpassningar* och *Estetiskt skapande*. Efter detta började jag att färgmarkera liknande

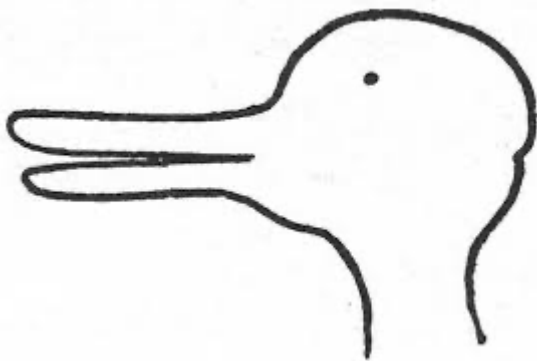


förklaringar, ord och begrepp som blev en form av etiketter (Ahrne & Svensson, 2015) under varje kategori.

Under rubriken *Svårigheter för elever med AST* satte jag två olika etiketter, det som handlade om gemensamma nämnare markerade jag grönt och det som var kopplat till svårigheter i skolan markerade jag rosa. Vidare under kategorin *Anpassningar* markerade jag allt som var kopplat till miljö med blå etikett och det som var kopplat till individanpassningar med röd etikett. Under kategorin *Estetiskt skapande* satte jag flest etiketter då min empiri var störst under detta område. Turkos etikett för allt som var kopplat till psykisk hälsa/ ohälsa, gul etikett för det som var kopplat till specialintressen, lila etikett på det som handlade om enbart estetiskt skapande samt orange etikett på det som var kopplat till kognitiv utveckling. Jag sorterade in alla etiketter i underrubriker på de tre ursprungliga kategorierna. Vid detta läge var all empiri välsorterad.

Nu var det dags för en avslutande sortering. Jag öppnade ett dokument till, klistrade över allt jag hade sorterat och avmarkerade allt. Nu färgmarkerade jag allt som berörde min teori, den relationella pedagogiska teorin (Ahrne & Svensson, 2015). Nu var det dags för tolkning utifrån dessa två dokument.

I vår vardag tolkar vi saker hela tiden och drar snabba sinnesintryck och slutsatser som styr våra handlingar (Ahrne & Svensson, 2015). Som exempel har Ahrne och Svensson (2015) hur vi handlar om vi är ute på promenad och kommer fram till ett övergångsställe. Vi ser oss åt höger och vänster och ser på avstånd något grönt som närmar sig från vänster, som blir större och större. Våra sinnesintryck gör att vi drar slutsatsen att det är en buss som kommer och vi tar då beslutet att stanna vid övergångsstället för släppa förbi den. Ahrne och Svensson (2015) menar att vi måste se objektet *som något* för att kunna fatta ett beslut hur vi ska handla. För att förtydliga har jag lånat en fixeringsbild av filosofen Ludwig Wittgenstein.



Figur 1 Wittgensteins "har-anka"

När vi ser denna bild måste vi se den *som något*, vi kan inte se den i allmänhet utan antingen som en hare som tittar uppåt eller som en anka (Ahrne & Svensson, 2015). Detsamma gäller när vi gör tolkningar i vår forskning, samma empiri kan tolkas olika, och därför är det viktigt att vår tolkning styrs av projektets frågeställningar och det teoretiska perspektivet för att bli trovärdig och meningsfull (Ahrne & Svensson, 2015).

Tolkning sker i flera steg genom arbetet med en kvalitativ studie och man kan säga att det finns tre tolkningsfaser (Ahrne & Svensson, 2015). Ahrne och Svensson (2015) beskriver de tre faserna på följande sätt: Det första steget är den *primära* tolkningen vilket är den vi gör automatiskt genom våra sinnesuttryck av verkligheten och sker oftast omedvetet. Den *sekundära* tolkningen är den vi sen gör på den *primära* tolkningen genom skrift, tal eller bild

då vi förmedlar vår första tolkning vidare. Slutligen genomför vi den *tertiära* tolkningen när vi analyserar vår insamlade empiri. Sista steget i vår tolkning har som mål att besvara studiens frågeställningar med hjälp av det teoretiska perspektivet; ”analysen av ett empiriskt material innebär ett växelspel mellan den konkreta empirin och mer abstrakta teoretiska resonemang” (Ahrne & Svensson, 2015, s. 217). Mina teoretiska glasögon genom analysen var de relationella pedagogiska glasögonen.

#### **5.4. Validitet och reliabilitet**

När man skriver om validitet menas det undersökningens relevans. Genom att man i kvalitativa intervjuer kan försäkra sig om att respondenten uppfattat frågan korrekt, sammanfatta eller förklara genom att ställa kontrollfrågor eller följdfrågor, når man en högre relevans jämfört med kvantitativa undersökningar. Respondenterna har dessutom möjlighet att informera om frågor som är viktiga för dem vilket gör att empirin blir bredare med fler klargöranden än till exempel en enkät (Larsen, 2019).

Reliabilitet handlar om undersökningens tillförlitlighet, något som är svårt att mäta i en kvalitativ undersökning då det innebär att en annan intervjuare når samma resultat vid en annan tidpunkt för att reliabiliteten ska anses vara hög (Larsen, 2019). Tillförlitligheten påverkas av val av respondenter, hur jag ställer intervjufrågorna samt min metod att analysera empirin (Larsen, 2019). Under mina intervjuer har jag försökt att inte påverka respondenternas svar genom att jag varit försiktig med egna ställningstaganden. Jag har under min analys transkriberat empirin, först ordagrant för att sedan sortera och jämföra svar, för att försäkra mig om att det är respondenternas svar som lett mig till mina slutsatser.

#### **5.5. Forskningsetik**

Denna undersökning har följt Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer genom att jag öppet och sanningsenligt presenterar metod, genomförande och resultat samt genom att jag skyddar mina respondenters identitet så att dessa inte kan ta skada. Innan undersökningen genomfördes skickade jag ut ett informationsbrev (bilaga 1) till mina respondenter. I brevet gavs information om undersökningens syfte, att respondenternas medverkan är frivillig samt deras rätt att avbryta intervjuerna om så önskas (Tivenius, 2015). Denna information tilldelades även muntligt i början av varje enskild intervju samtidigt som jag frågade om respondenternas samtycke till deltagande och samtycke till att jag spelade in intervjuerna. Ett samtycke behöver inte bestå av en blankett utan kan vara ett muntligt och tydligt uttalande i starten av en inspelad intervju, vilket jag har fått av alla respondenter (Stockholms universitet, 2022). Respondenterna har innan medverkan och i början av intervjuerna fått information om att de kommer vara anonyma, tilldelade ett alias, i min undersökning och att det bara är jag som vet vilka de är (Tivenius, 2015). All empiri, som endast finns på min dator och min mobiltelefon, kommer raderas efter att undersökningen är avslutad, vilket alla deltagare har fått information om (Tivenius, 2015).

### **6. Resultat**

I denna del presenterar jag resultaten från intervjuerna. Jag har delat in resultatet med utgångspunkt i de två frågeställningar studien söker svar på med vissa underkategorier för att skapa tydlighet.

#### **6.1. Synen på extra anpassningar och särskilt stöd**

Jag delar in resultatet i underkategorierna *svårigheter för elever med AST* och *extra anpassningar och särskilt stöd*.

### 6.1.1 Svårigheter för elever med AST

Alla respondenter inleder intervjuerna med att påpeka att AST är ett mycket brett spektrum som spinner från dem med lite autismliknande tillstånd till dem som har mycket stora svårigheter. Ove berättar att det finns de som har kombinationer som exempelvis AST och ADHD men svårigheterna är mycket individuella. Maria menar att alla elever med AST har unika behov och svårigheter som varierar och därför utgår hennes svar från hennes erfarenhet av gemensamma nämnare. När jag ställer frågan till Maria om elever med AST, vilka svårigheter de har och vilka skillnader hon kan se mellan en elev med AST och en "vanlig" elev är det främst behovet av tydlighet. Om Maria som pedagog gör något oförutsägbart och annorlunda eller inte står för det hon säger utan ändrar sig reagerar elever med AST direkt. De har svårt att "svänga av vägen" och tänka på annat sätt eller att göra något annat än det som sagts från början. Maria menar att en elev med AST är mindre flexibel vilket innebär att pedagogen inte kan vara för flexibel i sin undervisning. Hon berättar att elever med AST kan ha svårt att tänka sig in i andra människors känslor och förstå varför andra tänker på ett visst sätt och varför man måste anpassa sig och bete sig på ett visst sätt när man kommunicerar med andra. Maria säger att många elever med AST inte har de förmågor som vi tar för givet att de ska äga; att förhålla sig och samspeja med andra. De kan även ha svårt att sätta ord på sina tankar genom att uttrycka verbalt vad de vill och vad de känner. Maria säger att genom att det är uppenbart för eleven själv vad denne vill tror denne att pedagogen ska förstå det utan att kommunicera fram det, vilket blir en krock. Den största skillnaden mellan en AST-elev och en "vanlig" elev är förmågan att förstå andra och att göra sig förstådd, anser hon.

Ove berättar att elever med AST är väldigt känsliga för intryck och blir lätt dränerade på energi av att vistas i vissa miljöer. Han menar att skolan kan vara en sådan plats. Att följa skolans tider kan vara en svårighet för eleven och eleven kan vara mer fungerande under kvällar och nätter då samhället har gått i vila. Det kan bero på att under dessa tider dämpas alla intryck genom att inte lika många människor är i rörelse. Ove har under sin tid som skolpsykolog fått höra från elever med AST, som blivit hemmakämpare, att de skulle kunna tänka sig att komma till skolan om det var under nattetid. När Ove ser på skolan som institution, där det är en pedagog på uppåt 32 elever, anser han att det generellt är en katastrof för elever med AST då det är för många elever i en undervisningssituation. Anledningen är att om en elev har bekymmer inom AST har de svårt att hantera för mycket rörelse runt omkring. I ett klassrum med många elever finns det alltid massor av ljud exempelvis någon som hostar, elever som viskar med varandra eller någon som tappar pennan i golvet. Många personer med AST har svårt med koncentration och uppmärksamhet. Kombinationen med ADHD är ingen regel med det är väldigt vanligt att dessa elever även har ADHD-drag, menar han. Han säger att detta kan leda till att en elev med AST känner sådan stress att de inte klarar av att vistas i klassrumsmiljön och går därifrån. Samtidigt, berättar Ove, vet de inte varför de mår dåligt av att vistas i klassrummet och de har heller inte förmågan att förklara med ord. Ove poängterar att detta blir hopplöst för både eleven och pedagogen då grundförutsättningarna inte finns för att tillgodose elevens behov. Dessa elever riskerar vi att "tappa" och risken är att de blir hemmasittare, uttrycker han. Ove säger att en elev med AST skulle behöva ett lugnt hörn i klassrummet för att kunna koncentrera sig och arbeta.

Maria berättar liknande, att en stor svårighet för en elev med AST i skolan är antalet personer. Det är så många människor som eleven hela tiden ska förhålla sig till, att läsa av, förstå och samspeja med vilket kan bli väldigt psykiskt påfrestande för eleven. Dessa svårigheter ser lika ut utanför skolan i samhället, exempelvis att gå på ett köpcenter, berättar hon. Sandra anser att den största skillnaden på en "vanlig" elev och en elev med AST är att en elev med

AST kan må dåligt och ibland få utbrott om hon som lärare inte fått rätt överlämning och information om förhållningssätt. Hon säger att dessa elever kan ha svårt för förändring som exempelvis ett platsbyte i klassrummet eller kasta saker om hon kommer för nära in på dem i undervisningen. Lena anser att kunskap om AST är av stor vikt i både skolan och samhället för att alla ska ha en förståelse för vilka svårigheter en individ med AST kan ha. Detta förklarar hon med att eftersom en individ med AST kan prata annorlunda, eller kanske inte pratar alls, finns det risk att de inte blir förstådda och de kan även ha svårt att se sammanhang.

### *6.1.2 Extra anpassningar och särskilt stöd*

Det optimala för dessa elever skulle vara mindre klasser, anser Maria, för att skala av alla intryck eller särskilda undervisningsgrupper. Även fler resurser behövs för att kunna individanpassa undervisningen ännu mer men allt styrs av ekonomi vilket Maria tycker är sorgligt. De absolut viktigaste anpassningarna som behöver göras i skolan för elever med AST menar Maria är tydlighet; vad som förväntas och vad som gäller, hur länge och med vem, dag för dag och timme för timme. Givetvis, menar Maria, är detta olika beroende på svårigheterna eleverna har. Hon säger att vissa behöver arbeta enskilt eller i mindre grupp då eleven har svårighet att arbeta i klass med så många andra individer och behöver träna på samspelet i liten skala. Andra extra anpassningar som Maria använder sig av kan vara hjälpmedel i form av bildstöd eller digitala hjälpmedel. Hon berättar att ett sätt att anpassa kan vara att "skala av", att exempelvis ge ett arbetsblad åt gången istället för ett helt häfte för annars tror eleven att denne inte är klar innan häftet är slut. Maria berättar att det inte går att säga till eleven att vi jobbar så långt vi hinner eller vi gör bara första sidan för eleven fungerar så att denne måste göra klart och då är eleven inte färdig förrän häftet är slut. Maria fortsätter vidare och berättar att pedagogerna också måste anpassa sitt språk. En elev med AST tolkar det vi säger bokstavligt. "Kan du ta med dörren när du kommer in" har helt olika innebörd för pedagogen och eleven med AST. Maria anser att mycket av det pedagogerna säger ställer till bekymmer för eleven därför är rak kommunikation väldigt viktig. Felicias erfarenhet är liknande och hon säger att en elev med AST behöver mer fyrkantighet än en "vanlig" elev. De är inte lika anpassningsbara och kan ha svårt att tänka i flera led. Pedagogen måste vara övertydlig i vad denne menar för en elev med AST tolkar allt väldigt bokstavligt. Därför, menar även hon, är det väldigt viktigt hur en pedagog uttrycker sig för att inte skapa missförstånd och osäkerhet. Felicia anser att pedagoger behöver mer kunskap om AST för att kunna möta dessa elevers behov och hon skulle gärna se en större kunskap i samhället om AST med tanke på att många av dessa människor har svårt för interaktion med andra. "Med kunskap kommer förståelse", säger hon. Detta är även något som Lena håller med om när hon berättar att kunskap om AST och kunskap om psykisk ohälsa och vad det innebär gör att det är lättare att individanpassa för elever med AST. Hon berättar att om man arbetar med en individ med AST behöver man vara mer konkret och hjälpa individen att känna sig trygg genom att man anpassar efter individens behov. Genom dessa individanpassningar tror Lena att vi skulle kunna lindra den psykiska ohälsan som många elever med AST lider av. Ett nära arbete mellan lärare och skolpsykolog är att rekommendera för att få förståelse och tillsammans finna lösningar för individanpassningar, fortsätter hon.

Sandra anser att det fria arbetet kan vara en svårighet för elever med AST genom otydliga instruktioner eller instruktioner som öppnar upp för mycket för eget kreativt tänkande. Sandra berättar att en elev med AST kan vilja ha detaljstyrda instruktioner där möjlighet för egna utsvävningar inte finns. Till och med val av färg på ett tyg kan vara utmanande för en elev med AST. När det gäller att forma anpassningar för elever med AST tror Sandra att den absolut bästa anpassningen skulle vara om eleverna får möjlighet att komma och träffa sina lärare, få se hur klassrummet ser ut och veta sin placering i klassrummet innan skolstart för

att skapa trygghet och tydlighet och dämpa osäkerhet. Hon säger att relationen med eleven är jätteviktig för att en lärare ska kunna göra rätt form av anpassningar. Som det ser ut idag träffar Sandra eleverna max 1 timme i veckan vilket gör att det relationella tar tid att bygga upp. Därför, säger hon, måste en lärare vara väldigt lyhörd för sina elever. Får man till de individuella anpassningarna tror Sandra att detta kan hjälpa att dämpa psykisk ohälsa hos barn och ungdomar med AST.

En form av extra anpassningar som Felicia skulle vilja se mer är bildstöd. Hon berättar att bildstöd förtydligar instruktioner och är givande för så gott som alla elever eftersom det skapar en tydlighet och en större förståelse. Bildstöd var något som Felicia använde sig av mycket när hon arbetade på särskolan med elever med AST. Även Lena är inne på detta spår när hon berättar att bilder är av stor vikt som stöd när individer med AST ska uttrycka sig och samtidigt som stöd för att förstå. Felicia lyfter också behovet av mindre grupper och tryggare rum. På särskolan arbetade de en mot en och i små bås för att skala av intryck från omgivningen. Dessa bås var som ett klassrum i klassrummet med en bokhylla där de hade det de skulle arbeta med och saker eleverna tyckte om för att skapa en trygg miljö. Det är något som är svårt att skapa i ett klassrum på grundskolan där det ska få rum över 30 elever och en pedagog, anser hon. Lena säger att det är individens behov som måste få styra anpassningarna. Hon berättar också att miljön är viktig när det gäller anpassningar i skolan och skulle Lena få styra vilka anpassningar som borde göras anser hon att rummet behöver vara målat i fina, lugna färger som hjälper sinnen att slappna av och att det inte är för många elever i klassrummet. Gärna också flera pedagoger för att lättare kunna individanpassa tror hon är viktigt.

En av anledningarna till att många barn med AST lider av psykisk ohälsa tror Felicia beror på att många av dessa elever har svårt med det verbala, att sätta ord på vad som gör att de mår dåligt och vad som skapar ångest. Därför tror inte Felicia att samtal hos skolkuratoren kan vara en lösning för elever med AST vilket, hon anser, gör situationen mer komplicerad. En lösning för förändring, som hon föreslår, skulle kunna vara mer fortbildning för lärare och pedagoger om både bemötande och hur man skapar rätt anpassningar. Felicia tror att ju mer dessa elever upplever att pedagogerna förstår och ser vad eleverna behöver minskar det deras stress och på så vis minskar ångest och psykisk ohälsa. Maria anser att för att mildra den psykiska ohälsan som elever med AST lider av är det viktigt att skolan upptäcker deras svårigheter tidigt. Hon menar att pedagogerna behöver finnas där för att sätta in åtgärder redan när de första tecknen syns, innan en diagnos är satt. Arbeta främst med tydlighet. Maria tror att om skolan kan uppmärksamma och anpassa tidigt samt ta kontakt med BUP kan man helt förebygga psykisk ohälsa. Samtidigt säger Maria att många föräldrar inte söker hjälp hos BUP då det känns som ett misslyckande och är lite skamligt. Skolan har resurser i form av kuratorer, skolsköterskor och socialpedagoger. Hon tror att om skolan sätter in dessa resurser tidigt kan även det motverka den psykiska ohälsan genom ett förebyggande arbete. Maria anser även att läroplanen inte är snäll mot elever med AST. Den ställer krav på att eleven ska kunna diskutera, analysera och se samband. Hon menar att många elever hamnar i gråzonen, är för starka begåvningsmässigt för att ha rätt till särskola men klarar inte av den vanliga skolformen på grund av hur läroplanen ser ut. Hon säger att detta innebär ett konstant misslyckande genom hela skolgången och det sätter sina spår i en människa. Maria anser att gränsen för att få plats på en särskola måste vara flexibel och se till hela elevens behov och svårigheter, inte bara utgå från en intellektuell funktionsnedsättning. Hon berättar att det finns resursskolor men de är få och chansen att få en plats på en resursskola är väldigt liten.

## 6.2. Möjligheter med estetiskt skapande

Under sitt yrkesverksamma liv har Ove arbetat med narrativ terapi och gestaltterapi. I dessa terapiformer får patienten rita och berätta och skapa en form av dröm/ fantasivärld, byggd av icke-verbal kommunikation för att få hjälp att sätta ord på sina känslor i ett ångestreducerande syfte. Ove berättar att en person med AST många gånger har svårt att sätta ord på sina känslor och då kan detta vara till stor hjälp. Ove har en syn på att estetisk verksamhet i skolan kan vara väldigt bra för elever med AST genom att ämnena ofta är väldigt tydliga i bemärkelsen att eleven skapar och tillverkar något med sina händer. Han anser att det blir tydligt och mer konkret vad som förväntas av eleven och vad nästa steg i arbetsprocessen är. Som exempel har Ove träslöjd. Ska eleven till exempel fila eller såga kan eleven finna fokus inifrån eftersom målet är så tydligt, eleven behöver inte fundera på vad som förväntas av denne. Detsamma gäller musik och bildskapande. Ove menar att skriva en text, läsa eller räkna matematik istället kan vara mer utmanande då elevens fokus kan hamna på sina klasskamrater och hur långt de har kommit i arbetsuppgiften och det kan resultera i stress och ångest, medan de estetiska ämnena kan hjälpa eleven till att fokusera genom att eleven har ett fysiskt föremål i händerna, de kan både se och känna vilket berör flera sinnen.

När det handlar om estetiskt skapande för elever med AST har Felicia erfarenhet av att arbeta på särskolan. Där ser bildundervisningen annorlunda ut än i grundskolan genom att det är fler pedagoger på en mindre grupp elever. Anpassningarna är dessutom mer individanpassade eftersom pedagogen har möjlighet att vara med eleven genom hela processen och ge tydliga instruktioner samt att säkra upp så att det inte hinner bli en otrygg miljö. Felicia berättar att planeringen och genomförandet av undervisningen också var annorlunda genom att de använder många olika material med olika texturer för att ge en taktil upplevelse för att utveckla elevernas sinnen. Felicias erfarenhet av elever och barn med AST är att de är fascinerade av känslan den taktila upplevelsen ger, vilket är en anledning till att hon tycker att de estetiska ämnena är viktiga. Att eleverna får känna på material, menar Felicia, utvecklar andra förmågor eftersom fler sinnen berörs. Felicia upplever däremot att det fria skapandet kan vara svårt för elever med AST. Något som även Sandra anser. Kreativiteten behöver vara lite mer styrd från pedagogens håll med tydliga ramar genom att ge eleverna ett tema. Exempelvis "idag ska du måla ditt hus", berättar Felicia. Inom dessa ramar kan däremot eleverna vara mycket kreativa men ofta är resultaten nära förknippade med vad ögat ser. Felicia upplever att elever med AST har ett väldigt starkt detaljminne. De målar utifrån minnet och återskapar hur det ser ut i verkligheten. Felicia ser också elevernas skapande nära kopplat till deras specialintressen där det handlar mycket om att kopiera originalet först för att sen "ta ut svängarna lite" genom att lägga till egna detaljer som exempelvis en annan miljö för en tecknad karaktär från en film. Många barn med AST som Ove har mött genom åren har haft ett intresse för estetisk verksamhet, många gånger som ett specialintresse vilket är vanligt att människor med AST kan ha. Skillnaden på ett intresse och ett specialintresse, förklarar Ove, är att ett specialintresse innebär att intresset tar över din vardag. Ett specialintresse Ove stött på flera gånger är att teckna Manga, vilket är en form av japanskt serietecknande. Detta även i kombination med ett konstnärligt intresse för det japanska språket, berättar han. Med ett konstnärligt intresse för språk menar Ove att personerna vill lära sig språket främst för att det är vackert och inte nödvändigtvis för att kunna kommunicera på det. Andra konstnärliga intressen hos personer med AST, som Ove stött på, har varit tecknande, både med penna och papper samt digitalt på datorn, då främst Manga och Walt Disney men även karaktärer och miljöer från TV- och datorspel, som är kopplade till personernas specialintressen.

Maria har en positiv syn på att estetisk verksamhet kan öppna upp för att utveckla kognitiva förmågor hos elever med AST. Hon säger att när det gäller den sociala färdighetsträningen kan teater vara väldigt bra eftersom barn med AST kan ha svårt för att leka fritt. De vill gärna ha en styrd lek där det finns tydliga regler för hur man gör och vad som förväntas. I teater tränar man en roll, utifrån ett manus, samtidigt som man har möjlighet att få komma med egna idéer och kommunicera vilket kan vara jättebra för att utveckla sociala förmågor. Detta, säger Maria, även gäller andra estetiska former som kan hjälpa en elev att uttrycka sig på ett alternativt sätt. Att personer med AST kan utveckla sina kognitiva förmågor genom estetiskt skapande stöttar även Ove men då behöver förutsättningarna vara rätt, säger han. Detta kan ske genom att pedagogen är följsam och inte styrande. Pedagogen behöver vara den som hjälper eleven att gå framåt istället för att *dra* eleven framåt. Pedagogens målbild får inte vara det drivande utan målbilden måste skapas tillsammans med eleven. På detta sätt är pedagogen en följsam ledare som ser till att det inte blir en kravfylld aktivitet, berättar Ove.

Felicias erfarenhet säger att elever med AST har möjlighet att utveckla sina kognitiva förmågor genom estetisk verksamhet. Hon anser att estetisk skapande är något konkret, det finns något att ta i eller peka på vilket gör att det blir lättare att prata om arbetsprocessen och resultatet. Detta förklarar hon genom att när eleven håller i ett föremål som eleven har skapat blir det tydligare för eleven att reflektera över arbetet jämfört med att exempelvis reflektera och analysera en text. Felicia tror att en text blir mer abstrakt. Genom att kunna peka på detaljer på ett slöjdarbete eller en målning kan pedagogen ställa frågan vad eleven gjort där och hur eleven gjorde det samt vilket syftet var. På detta sätt blir det lättare för eleven att sätta ord på sina tankar, berättar hon. Felicia menar att det fysiska objektet som eleven skapat blir som en form av hjälpmedel i den verbala kommunikationen och kan också hjälpa eleven att tänka problemlösande om något blivit fel. Felicias syn är också att estetiskt skapande kan förbättra minnet hos elever med AST genom taktila erfarenheter. Hon berättar att erfarenheterna gör att minnet sätter sig i händerna hos eleverna. Hon menar även att koncentrationen stärks genom att eleverna i detta läge har förmågan att gå in i skapandet med själ och hjärta. Även Sandra tror på att barn med AST kan utveckla sina kognitiva förmågor genom estetiskt skapande. Hon berättar liknande som Felicia; att det i textilslöjden skapas konkreta saker som man kan hålla i, vilket hjälper eleven att prata om sitt arbete. Sandra säger att läraren kan peka på föremålet och ställa frågan "vad har du gjort här?" och det blir då tydligare för eleven vilken form av svar som förväntas. Som parallell tar Sandra ett exempel från svenskämnet där en fråga kan vara "vad tror du flickan kände...?" i samband med läsning och analys av en novell. Något hon menar kan vara svårt att svara på för en elev med AST då denne kan ha svårt att finna orden i detta sammanhang. Sandra säger att genom att hålla ett föremål i handen som eleven själv skapat blir processen tydlig och svaret mer självklart. Hon menar att det blir både en övning i att reflektera samtidigt som eleven övar på att kommunicera med andra, i detta fall läraren, vilket även blir en form av att träna sina sociala förmågor. Sandra har erfarenhet av att undervisa en elev där hon i överlämningen fick information om att eleven inte kommer prata alls. Detta visade sig vara felaktigt för under hennes lektioner pratade eleven en hel del. Genom att eleven fick rätt placering i klassrummet och att Sandra ställde styrande frågor över slöjdföremålet började eleven prata. Detta tror Sandra att andra skolämnen skulle kunna anamma, att använda sig mer av exempelvis tecknande när eleverna ska förklara och reflektera. Sandra lyfter även vikten av att se till elevernas intressen i utformandet av undervisningen. Genom att eleven får utgå från sina intressen i sitt skapande blir skapandet meningsfullt och eleven utvecklar sina kunskaper inom skolämnet. Lena har alltid varit övertygad om att individer med AST, och alla andra människor, kan utveckla sina kognitiva förmågor genom estetiskt skapande. Det är den stora

anledningen till att hon har valt att utbilda sig inom bildterapi. Hon berättar att bildterapin kan utveckla både den kognitiva och känslomässiga förmågan. Lena ser ett tydligt samband med hur bildterapi hjälper individer genom att öka de känslomässiga och kognitiva förmågorna utanför bildrummet i andra situationer. Hon säger också att det kan hjälpa individer att dämpa affekt genom att individen får hjälp att uttrycka sig på ett alternativt sätt.

Ove påpekar vikten av att få utvecklas genom att uttrycka sig själv, sina tankar, idéer, känslor och fantasier, är av yttersta vikt för alla människor. Alla elever har inte den förmågan verbalt. Ove ser att estetiskt skapande kan vara ett sätt för elever med AST och/eller psykisk ohälsa att på ett alternativt sätt få ge utlopp för detta. Han vill dock återigen trycka på att för att det ska fungera måste ansvarig pedagog vara lyhörd och inte för styrande, utgå från eleven och ha en dialog. Vad vill eleven göra, vilka intressen har eleven? Det är frågor som är viktiga för att pedagogen ska få eleven med sig. Under dessa omständigheter kan estetisk verksamhet vara väldigt utvecklande både för att motverka psykisk ohälsa och att eleven kan utveckla sina kognitiva förmågor, berättar han. Lena tror också på att elever med AST behöver få hjälp med att uttrycka sina känslor och där kan bildämnet vara till hjälp genom att eleven kan få uttrycka sig via bild istället för med verbala ord, eller få möjlighet att sortera sina känslor med hjälp av bild. Maria har erfarenhet av elever med AST som i specialundervisningen har fått rita istället för att ge skriftliga svar. Hon berättar att genom att rita och förklara muntligt kan eleven visa sina kunskaper på ett alternativt sätt. Tecknandet ger eleven möjlighet att finna verbala ord som annars inte hade kommit till uttryck, menar hon. Maria tror också att många barn och ungdomar med AST skulle gynnas av att arbeta mer på detta sätt eftersom många av dem har problem med att sätta ord på vad de tänker och hur de känner. Maria säger att pedagogen inte får vara trångsynt genom till exempel kräva att alla ska skriva utan måste vara öppen för andra vägar.

Felicia anser att estetiskt skapande kan lindra psykisk ohälsa genom två olika former. Det ena genom att det ger möjlighet att kanalisera känslor. Hon förklarar med att känslorna kan "försvinna" genom att fokus hamnar på något annat. Genom att till exempel sticka eller virka hamnar koncentrationen på det repetitiva, att återupprepa samma sak om och om igen. Felicia säger att när man inte tänker på att man mår dåligt, blir det inte lika närvarande, skapande kan ge den paus som hjärnan och kroppen behöver. Det andra sättet, menar Felicia, är att estetiskt skapande kan hjälpa en människa att sätta ord på känslor, eller att få ut känslorna genom måleri. Hon säger att genom att få utlopp för tunga, mörka emotioner på detta vis kan det underlätta måendet genom att man processar sina känslor. Att estetiskt skapande kan lindra psykisk ohälsa är något som även Sandra anser. Hon säger att genom att måla och skapa kan en person känna en befrielse genom att man får ut sina känslor med hjälp av en pensel. Sandra har tidigare undervisat en elev som, när eleven blev rastlös, stressad och orolig, började gunga på överkroppen. Hon lärde honom att virka. Resultatet blev att han virkade även hemma för att finna lugn. Från att bli orolig när han tittade på film kunde han nu virka och sysselsätta händerna under tiden och resultatet blev att han numera kan titta på en hel film vilket tidigare var omöjligt. Sandra tror att skapande och handarbete kan stilla oro och rastlöshet genom att händerna blir sysselsatta samtidigt som ett resultat i form av ett föremål skapas och även att känslor kan få utlopp genom måleri och liknande aktiviteter. Marias erfarenhet säger att estetisk verksamhet kan vara bra för att dämpa psykisk ohälsa. Om en elev mår dåligt och bär mycket inom sig känslomässigt kan teckning och måleri vara ett sätt att ge utlopp för detta, anser hon. Maria berättar att teckningarna kan vara mörka och skrämmande men det är en "pysventil" att få ut det känslomässiga och energin som bubblar under ytan. Hon säger att på detta sätt kan skapande vara fantastiskt. Dock finns det fall där skapandet kan stiga över huvudet, berättar hon, där eleven skapar dygnet runt och det inte



finns något stopp. Detta, anser hon, kan vara typiskt för elever med AST då de kan ha svårt att se ett avslut eller har ett specialintresse inom estetiskt skapande.

Lena berättar att bildterapi har sitt ursprung från 40-talets USA där hemvändande soldater fick hjälp med denna metod. Hon säger att i Sverige ligger vi efter när det handlar om att arbeta med dessa terapeutiska metoder och det går lite i vågor. Dock ser det ut att vara i uppsving för tillfället, märker hon. En av anledningarna till att Sverige ligger efter tror Lena handlar om att det under 90-talet blev krav på mätbar vetenskap och bevis på om bildterapi verkligen fungerar. Eftersom det är svårt att mäta det mänskliga psyket fick bildterapi en dipp under denna period, från att tidigare, under 60 och 70-talet, varit större, men det betyder inte att det inte fungerar, poängterar Lena.

## **7. Diskussion**

Syftet med denna studie är att undersöka om estetiskt skapande kan användas som en form av extra anpassningar och särskilt stöd för elever med AST för att dessa elever ska kunna utveckla sina förmågor. I följande kapitel kommer jag att diskutera mina resultat utifrån studiens frågeställningar. Jag inleder kapitlet med en metoddiskussion.

### **7.1. Metoddiskussion**

För att undersöka mitt syfte genomförde jag kvalitativa intervjuer som är den metod som jag anser ger mig mest djup gällande respondenternas upplevelser och uppfattningar om ämnet i motsats till min uppfattning om vad kvantitativa undersökningar skulle bidra med i detta ämne (Ahrne & Svensson, 2019). En styrka med intervjun som metod är att den går fort att genomföra samt att det är relativt lätt att få tag i respondenter (Ahrne & Svensson, 2019). När det handlar om intervjuens svagheter kan man se en risk att jag kan ha tolkat resultaten av intervjuerna utifrån mina egna åsikter (Ahrne & Svensson, 2019) men jag har arbetat med att försöka se på min empiri med så neutrala ögon som möjligt. Omedvetet kan jag även ha påverkat mina respondenters svar genom mina formuleringar av intervjufrågor eller ämnet på min undersökning (Ahrne & Svensson, 2019). En svaghet med att använda intervjuer som metod är att intervjun bara ger en viss bild av en företeelse, något man behöver ta hänsyn till gällande resultatet (Ahrne & Svensson, 2019). Intervjun är en produkt av en dialog som förkommer vid en viss tidpunkt på ett visst ställe och det som sägs kan vara påverkat av både plats och situation trots att avsikterna är ärliga (Ahrne & Svensson, 2019). Därför är det bra att följa upp intervjuerna med fler metoder, exempelvis observationer, för att få en empiri som är bredare och säger mer (Ahrne & Svensson, 2019). Trots att jag enbart genomfört kvalitativa intervjuer kan jag ändå se många gemensamma kopplingar mellan respondenternas erfarenheter och den forskning som jag har läst och på detta sätt tror jag att denna studie kan ge en god inblick i hur estetiskt skapande kan vara till hjälp för barn/ elever med AST.

### **7.2. Extra anpassningar och särskilt stöd för elever med AST**

En läroplan som ställer för höga krav på många elever genom att den förutsätter förmågor som inte alla äger (Ljungdahl, 2018), i kombination med en förbestämd skolform för barn med AST som inte tar hänsyn till deras individuella svårigheter utan styrs helt av om eleven har en intellektuell funktionsnedsättning (Skolverket, 2020). Maria berättar att det är många elever som hamnar i gråzonen, elever som är för starka intellektuellt för att få plats på särskolan men som inte klarar av den ordinarie grundskolan på grund av läroplanen. Hon menar att dessa konstanta misslyckanden sätter spår i en människa. Detta sker trots vetskapen om vad överkrav kan innebära för en elev med AST i form av psykisk ohälsa (Skolverket,

2020). Detta kan ligga till grund för att antalet hemmakämpare ökar (Ljungdahl, 2018). Dessa barn som mår så dåligt att de inte klarar av att gå till skolan och på så sätt inte får sin ”rätt till utbildning” (SOU 2016:94).

Skolverket (2022) rekommenderar extra anpassningar, som varje undervisande lärare ska göra i sitt ämne. Skolverket (2022) specificerar inte vad dessa extra anpassningar innebär mer än att de föreslår tydliga instruktioner, alternativa förklaringsätt och olika hjälpmedel. Enligt respondenterna är just tydlighet av stor vikt för elever med AST. Maria lyfter att tydlighet innebär allt från hur en pedagog lägger fram ett material till hur denne uttrycker sig verbalt då en person med AST många gånger tolkar ordagrant. Tydlighet kan ske på olika sätt; ett av sätten är ett hjälpmedel i form av bildstöd vilket Felicia använde sig mycket av i sin undervisning på särskolan och som både Maria och Lena anser är ett bra sätt att tydliggöra. Sandra anser att en viktig extra anpassning är att eleven får möjlighet att komma på besök innan skolstart för att få träffa undervisande lärare och få veta sin klassrumsplacering. Enligt Sandra är det en form av tydlighet samtidigt som hon får möjlighet att lära känna eleven för att kunna göra de extra anpassningar som eleven behöver. Att kunna utforma rätt extra anpassningar för en elev innebär att relationen är viktig och Sandra tycker att det ibland kan ta lång tid att skapa en relation i ämnen som eleven endast har en gång i veckan.

Om extra anpassningar inte fungerar menar Skolverket (2022) att särskilt stöd ska sättas in. Det sker genom speciallärare, specialpedagoger, möjlighet att arbeta i liten grupp, enskild undervisning eller ett anpassat schema där vissa ämnen tas bort. Att ta bort ämnen från schemat riskerar i slutändan bli ett underkänt betyg i ämnet om inte betygskriterierna uppnås. Men om en elev har nedsatt kognitiv förmåga, inte kan analysera och reflektera, inte har ordentlig verbal förmåga, sociala svårigheter och inte kan diskutera, kan skolan då hjälpa eleverna med de extra anpassningar och särskilda stödet som Skolverket (2022) rekommenderar? Läroplanen är densamma ändå och antalet hemmakämpare minskar inte. Vårdnadshavare och elever med AST har redogjort i undersökningar att detta stöd inte är tillräckligt och att även pedagogerna brister i sin kompetens gällande elever med AST (SOU 2016:94), något som även Felicia tog upp i sin intervju där hon efterfrågar mer fortbildning för pedagoger.

Skolverket (2022) lyfter även extra anpassningar och särskilt stöd i form av ändringar i miljön, exempelvis ändringar i ljud, ljus och möblering. Detta kan vara utmanande i ett klassrum med upp emot 32 elever. Som Ove beskriver det, är klassrumsmiljön ”en generell katastrof” för en elev med AST. Oavsett om det är en lugn miljö i klassrummet finns det alltid någon som hostar eller tappar en penna, något som kan räcka för att en elev med AST ska tappa fokus. Han säger dessutom att elever med AST har svårt för intryck och ofta har brist i sociala förmågor, något som även Maria lyfter. Maria menar också att den största skillnaden på en ”vanlig” elev och en elev med AST är förmågan att förstå andra och själv kunna göra sig förstådd. Hur ska vi kunna hjälpa dessa elever att minska intrycken de får under en skoldag samtidigt som vi ska stötta eleverna i sociala sammanhang på den sociala arena som skolan är? I denna ekvation måste vi även tänka på att det oftast inte handlar om en enstaka elev per klass som behöver dessa extra anpassningar utan det finns fler som behöver individuellt stöd och pedagogen är oftast ensam. Behöver vi inte finna extra anpassningar och särskilt stöd som kan hjälpa elever med AST att utveckla sina sociala och kognitiva förmågor för att bli fungerande i samhället istället för att tillfälligt släcka bränder? Dessa bränder verkar svåra att bekämpa med tanke på rådande situation, vilket även regeringens egen rapport påvisar (SOU 2016:94).

### 7.3. Möjligheter i estetiskt skapande för elever med AST

Forskare menar att estetiskt skapande kan hjälpa barn med AST att utveckla förmågor som de annars har svårigheter med (Alter-Muri, 2017). Dessa förmågor kan vara kognitiva förmågor, exempelvis kommunikation, sociala färdigheter, kritiskt tänkande, analytiska förmågor och förmågan att diskutera (Alter-Muri, 2017; Brajčić & Sunkos, 2020; Durrani, 2019; Pandya et al., 2016; Whiteland, 2020) vilket även alla mina respondenter nämner. Ove lyfter i vår intervju vikten av att alla människor ska få uttrycka sig, sina tankar och känslor för att kunna utvecklas. Har man inte den verbala förmågan måste vi öppna upp för andra alternativ. Detta är något som Maria möter i sin vardag som specialpedagog; elever som behöver teckna för att kunna förklara verbalt. Ove anser att estetiskt skapande kan vara ett alternativt uttrycksmedel vilket hans erfarenhet av skapande terapiformer har visat på. Samtidigt berättar både Felicia och Sandra om möjligheterna som finns i de estetiska ämnena när det gäller att få en elev med AST att reflektera och berätta om sin arbetsgång. De menar att trots att eleven har problem med att förklara verbalt hjälper slöjdföremålet eleven att finna orden och tänka efter. Ove menar att dessa ämnen kan vara mer tydliga för eleven, mer begripliga eftersom eleven många gånger kan se vad som krävs av denne i nästa steg av processen. Även materialen och färgerna en elev möter i det estetiska skapandet bidrar till upplevelser som kan stärka elevens förmågor. I likhet med Durrani (2019) och Whiteland (2020) lyfter Felicia fascinationen som en elev med AST kan få av den taktila känslan som detta möte kan ge. De menar att elevens sinnen öppnas; både Durrani (2019) och Whiteland (2020) skriver att materialens upplevelser i kombination med kroppens rörelser dämpar affekt genom att det verkar stress- och ångestreducerande. Denna stress- och ångestreducerande styrka har både Felicia och Sandra upplevt hos elever med AST som de har introducerat för handarbete.

Varje lärare ska kunna göra extra anpassningar i sitt ämne för att möta olika elevers behov (Skolverket, 2022). Det räcker inte med att ge en elev med AST en pensel och färg eller en klutt lera för att denne ska utveckla sina sociala och kognitiva förmågor utan det krävs även olika sorters anpassningar, exempelvis ett relationellt pedagogiskt förhållningssätt (Hirsh, 2021). Det relationella pedagogiska perspektivet innebär här att pedagogen är väl insatt i elevens funktionsnedsättning för att kunna anpassa elevens arbete utifrån dennes svårigheter, något som även Pandya et al. (2016) och Durrani (2019) menar när de skriver om vikten att se till elevens styrkor och förmågor och bygga vidare på dessa istället för att fokusera på vad eleven inte klarar av, fokus ligger på processen istället för på det färdiga resultatet (Alter-Muri, 2017). Ove och Lena är inne på samma spår när de säger att en pedagog måste vara följsam och inte för styrande i en skapandeprocess med en elev med AST för att eleven ska kunna utvecklas.

Ett annat sätt att anpassa undervisningen är att ta in elevernas specialintressen som teman vilket är en bra strategi för att få eleverna att fokusera, något som kan mildra vissa svårigheter och samtidigt öva förmågor (Alter-Muri, 2017; Rozema, 2015; Whiteland, 2020). Just specialintressen är något som både Ove, Felicia och Maria lyfter i intervjuerna. Respondenterna har erfarenhet av att många barn/elever med AST har specialintressen inom estetiskt skapande i kombination med populärkultur vilket återspeglas i mycket av det skapande de gör. Till exempel lyfter Ove Manga som ett specialintresse som har varit återkommande, hos barn med AST, under hans långa yrkeskarriär. En av anledningarna till det kan vara det Rozema (2015) skriver om, att barn med AST blir påverkade av Mangan genom karaktärernas överdrivna ansiktsuttryck som är mer lättförståeliga på grund av dessa barns svårigheter att läsa ansikten och minspel hos människor i omgivningen. Rozema (2015)

anser att mer arbete med Manga i bildundervisningen skulle, inte bara hjälpa elever med AST till att fokusera bättre, utan även kunna öka deras förmågor att träna upp emotionella färdigheter, något som behövs för att kunna hantera den sociala arenan bättre. Att anpassa efter våra elevers intressen är något vi gör hela tiden inom estetiska ämnen och är något som står skrivet i det centrala innehållet i kursplanen för bild. Skolverket (2022, s. 30) skriver att eleverna ska arbeta med ”framställning av berättande, informativa och samhällsorienterande bilder om frågor som är angelägna för eleverna”. Detta innebär att eleverna många gånger själva får välja utifrån vad de själva anser har betydelse.

Alla anpassningar som forskning och respondenter menar behövs för att elever med AST ska kunna utveckla kognitiva- och sociala förmågor är extra anpassningar som lärare i estetiska ämnen gör varje dag för *alla* elever. En lärare inom estetiskt skapande visar praktiskt arbetssättet i genomgångarna med eleverna för att eleverna ska ”härma” arbetsgången och det är detta Whiteland (2020) menar när hon skriver om *scaffolding*. Även stor del av pedagogens fokus, både vid undervisning och betygsättning, ligger mycket på arbetsprocessen och vad som händer där, inte på det färdiga resultatet, vilket både Alter-Muri (2017), Durrani (2019) och Pandya et al. (2016) och skriver om och som Ove och Lena poängterar i intervjuerna. På detta sätt ser undervisningen annorlunda ut i estetiska ämnen jämfört med teoretiska. Kan estetiska ämnen ha ett mer ”autismanpassat” upplägg?

Alter-Muri (2017) skriver att hon vill se mer samarbete mellan bildpedagoger och bildterapeuter för att kunna dela kunskaper om elever med AST för att eleverna ska få möjlighet att utvecklas och bli mer inkluderade. Den svenska grundskolan kanske skulle utöka sina nuvarande, homogena yrkesroller med en bildterapeut eller bättre nyttja bildpedagogers kunskaper inom ämnet för att kunna arbeta mer med olika elevers funktionella utveckling. Precis som vi anpassar vissa elevers scheman genom att ta bort lektioner kan vi ju faktiskt lägga på mer estetiskt skapande om det skulle innebära en hjälp för eleven. Vi kanske måste se mer till beprövad erfarenhet många gånger istället för att bara stirra oss blinda på mätbar vetenskap som bevis för att någonting fungerar eller inte. Som Lena sa i sin intervju, ”det är svårt att mäta det mänskliga psyket, men det betyder inte att något inte fungerar”.

Sammanfattningsvis menar respondenterna i denna studie att estetiskt skapande i kombination med rätt ämnesanpassningar kan dämpa de svårigheter en elev med AST kan ha genom att de kan utveckla sina kognitiva och sociala förmågor samt dämpa ångest. Möjligheterna är också stora att utveckla även empatiska förmågor och motoriken (Malhotra, 2019). Lena är övertygad om detta och har vikt stor del av sin yrkeskarriär åt att hjälpa människor genom konstterapi. Om estetiskt skapande har en så positiv kraft att hjälpa elever med AST att utveckla förmågor, kan det i så fall vara ett alternativt verktyg i verktygslådan när det handlar om extra anpassningar och särskilt stöd i skolan.

## 8. Slutsatser

Syftet med denna studie har varit att undersöka om estetiskt skapande kan användas som en form av extra anpassningar och särskilt stöd för elever med AST för att dessa elever ska kunna utveckla sina förmågor. Svaret på min frågeställning är att estetiskt skapande innebär en stor möjlighet för elever med AST genom att det finns potential i estetiskt skapande att utveckla just de förmågor som många människor med AST har svårigheter med, kognitiva förmågor, sociala förmågor samt dämpa ångestproblematik. För att nå ett gott resultat behövs dock vissa kriterier uppfyllas. Rätt ämnesanpassningar måste göras. Dock är inte dessa extra anpassningar ovanliga i estetiskt skapande utan det är anpassningar vi gör dagligen i våra

estetiska ämnen för *alla* elever. Men det räcker inte, det behövs mer kunskap om funktionsnedsättningen AST hos undervisande pedagoger. Denna undersökning visar på att om dessa kriterier uppfylls kan estetiskt skapande användas som extra anpassningar och särskilt stöd för elever med AST för att de ska kunna utveckla sina förmågor.

Jag har själv erfarenhet av elever med AST som har specialintressen inom bildskapande. Då har det främst handlat om olika uttryckssätt, allt från Mangatecknande, digitalt skapande i form av fotoredigering till impressionistisk konst. Dessa elever har varit som uppslukade av sin skaparprocess. Eleven som hade impressionistisk konst som specialintresse hade ofta långa samtal med mig om uttryck i måleriet samt färger och symboler och dess betydelsebärande egenskaper. När jag lyfte min erfarenhet av eleven med elevens mentor blev mentorn ordentligt förvånad. Eleven har AST och mådde så dåligt psykiskt att hen hade ett anpassat schema, eleven ville dock medverka på bildlektionerna, och hade svårigheter med förmågorna som de teoretiska ämnena krävde, analysera, reflektera och diskutera. Förmågor som hen ägde och briljerade med under bildlektionerna. Jag har undervisat flera elever med AST i bild som inte har hanterat de teoretiska ämnena i skolan men som har varit välfungerande i bildämnet. Om det beror på hur ämnet är uppbyggt eller om det beror på mig som pedagog är svårt att säga men jag tror att både ämnet och min erfarenhet av personer med AST har bidragit till de positiva erfarenheterna. Vi pedagoger behöver kunskap om de funktionsnedsättningar vi möter dagligen för att kunna individanpassa vår undervisning. Tyvärr anser jag att det är en stor brist att lärarprogrammet innehåller så lite specialpedagogik för att inom det ämnet kan vi aldrig få för mycket.

Möjliga konsekvenser av min studie för elever med AST kan vara att alla individer inte fungerar på samma sätt. Ett arbetssätt kan fungera väldigt bra och utvecklande för någon medan samma metod inte alls fungerar för en annan, något vi alltid måste ta i beaktande. Vi behöver också tänka in att denna studie utgår från forskning och mina respondenters erfarenheter. Respondenter som är vuxna och inte har AST vilket kan innebära att jag skulle kunna fått helt andra resultat om jag intervjuat barn och ungdomar med AST om deras uppfattningar och erfarenheter.

Om jag eller någon annan skulle fortsätta undersöka detta ämne, skulle nästa steg i forskningen kunna vara att fokusera på elever med AST och deras uppfattningar om estetiskt skapande för att bredda empirin med upplevelser och erfarenheter. Ett annat alternativt skulle kunna vara att göra en studie om det finns möjlighet till att öka förmågorna hos elever med AST genom ämnesintegrerat arbete mellan Bild och teoretiska ämnen.

## 9. Referenser

### Tryckta källor:

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Liber.
- Burman, G. (2020). *Konsten i historien*. (Första upplagan, femte tryckningen). Natur & kultur.
- Hirsh, Å. (2021). Relationell pedagogisk teori- med relationer i fokus. I M. Serder & A. Jobér (red.), *Vetenskapliga teorier för lärare* (s. 116-136). Natur & Kultur.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2017). *Att platsa i en skola för alla- Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Studentlitteratur.
- Larsen, A.K. (2019). *Metod helt enkelt en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. MTM.
- Ljungdahl, T. (2018). *En skola att längta till: elever med omfattande frånvaro*. Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004). *Faktisk fantasi-barns språkutveckling genom skapande*. Edita.
- Tivenius, O. (2015). *Uppsatsens inre liv*. Studentlitteratur.

### Elektroniska källor:

- Alter-Muri, S. B. (2017). Art education and art therapy strategies for autism spectrum disorder students. *Reston*, 70(5), 20-25.  
<https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1335536>
- Brajčić, M., & Sunko, E. (2020). Interaction between children with developmental disabilities and artwork. *Maribor*, 13(3), 261-288.  
<https://doi.org/10.18690/rei.13.3.261-288.2020>
- Durrani, H. (2019). A Case for Art Therapy as a Treatment for Autism Spectrum Disorder. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 36(2), 103-106. <https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1609326>
- Forss, G. (u.å). *Forskning*. Expressive art. <https://www.expressivearts.se/forskning>
- Hugo, M. (2019). *Skola som framgångsfaktor för placerade barn och ungdomar*. Högskolan för lärarutbildning och kommunikation.  
<https://www.spsm.se/contentassets/1cdba0b4b6b84a3fbf9a938038629f7f/skolan-som-framgangsfaktor-for-placerade-barn-och-ungdomar.pdf>

- Kallenberg, J. (2021). *Bildterapi- ett uttryck bortom orden*. <https://www.1177.se/Vastra-Gotaland/behandling--hjalpmedel/behandlingar-vid-psykiska-sjukdomar-och-besvar/bildterapi--ett-uttryck-bortom-orden/>
- Malhotra, B. (2019). Art Therapy with Puppet Making to Promote Emotional Empathy for an Adolescent with Autism. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 36(4), 183-191. <https://doi.org/10.1080/07421656.2019.1645500>
- Motion 2020/21:2371. *En fungerande skola för barn med NPF*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/en-fungerande-skola-for-barn-med-npf\\_H8022371](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/motion/en-fungerande-skola-for-barn-med-npf_H8022371)
- Pandya, J. Z., Hansuvadha, N., & Pagdilao, K. C. (2016). Multimodal, Digital Composition for Children with Autism: Lessons on Process, Product, and Assessment. *Language Arts*, 93(6), 415-429. [url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/multimodal-digital-composition-children-with/docview/1800780774/se-2](https://www.proquest.com/scholarly-journals/multimodal-digital-composition-children-with/docview/1800780774/se-2)
- Riksförbundet Attention. (2022). *Autismspektrumtillstånd (AST)*. <https://attention.se/npf/ast/>
- Rozema, R. (2015). Manga and the Autistic Mind. *English Journal*, 105(1), 60-68. <http://www.du.se.proxy.aspx/login?url=http://search.proquest.com/?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/manga-autistic-mind/docview/1708146416/se-2>
- Skolverket. (2020). *Många elever med autismsdiagnos når inte målen*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/manga-elever-med-autismsdiagnos-nar-inte-malen>
- Skolverket. (2022). *Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-sarskilt-stod-och-atgardsprogram#Vadinnebaradetattextraanpassningarskagesmedutgangspunktievenutbildningidesshelhet>
- Skolverket. (2022). Att göra extra anpassningar och ge särskilt stöd i grundskole- och gymnasieutbildning. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/att-gora-extra-anpassningar-och-ge-sarskilt-stod-i-grundskole--och-gymnasieutbildning>
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Socialstyrelsen. (2010). *Barn som tänker annorlunda. Barn med autism, Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd*. Edita Västra Aros [https://www.socialstyrelsen.se/\\_api/publication/huvuddokument/?artikelnummer=2010-3-8](https://www.socialstyrelsen.se/_api/publication/huvuddokument/?artikelnummer=2010-3-8)

SOU 2016:94. *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera.*  
<https://www.regeringen.se/48d4f6/contentassets/77af60bb1e264076b19e879d53d5b58a/saknad-uppmarksamma-elevers-franvaro-och-agera-sou-201694.pdf>

Springfield college. (2022). Simone Alter-Muri. Springfield college.  
<https://springfield.edu/directory/simone-alter-muri>

Stockholms universitet. (2022). *Att informera forskningspersoner och inhämta samtycke.*  
<https://www.su.se/medarbetare/r%C3%A5dst%C3%B6d/forskning/st%C3%B6ddokument/att-informera-forskningspersoner-och-inh%C3%A4mta-samtycke-1.431639#Samtycke%20av%20olika%20slag>

Sveriges Riksdag. (2020/21:UbU11). *Lärare och elever.*  
<https://data.riksdagen.se/fil/BDAFF1C5-6840-4529-BA02-28F1032CA9A4>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed.*  
[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf)

Whiteland, S. R. (2022). Teaching Preschool Art at a Therapeutic Childcare Center. *Art Education*, 75(2), 40-45. <https://doi.org/10.1080/00043125.2021.2009279>

## **Bildkällor:**

### **Figur 1:**

Wittgenstein. L. *Duck-Rabbit*. [https://www.researchgate.net/figure/Duck-Rabbit-Ludwig-Wittgenstein-Philosophical-Investigations-p-194\\_fig4\\_338893714](https://www.researchgate.net/figure/Duck-Rabbit-Ludwig-Wittgenstein-Philosophical-Investigations-p-194_fig4_338893714)



## 10. Bilagor

### Bilaga 1



HÖGSKOLAN  
DALARNA

2022-10-25

### Förfrågan om deltagande

Under höstterminen 2022 skriver jag mitt examensarbete på lärarprogrammet vid Högskolan Dalarna. Min undersökning kommer att handla om bildämnets möjligheter för barn med autism och jag kommer att använda mig av kvalitativa intervjuer som metod för min datainsamling. Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

### Undersökningens syfte och innehåll

Syftet med min studie är att undersöka om estetiskt skapande kan användas som en form av extra anpassningar och särskilt stöd för elever med autismspektrumtillstånd för att dessa elever ska kunna utveckla sina förmågor. Området är viktigt att undersöka för att forskning visar att estetiskt skapande kan hjälpa dessa elever att utveckla både sina sociala och kognitiva förmågor. Jag ser fram mot ditt deltagande.

### Genomförande

Jag har planerat att 5 personer ska delta i undersökningen. Ditt deltagande kommer att innebära att du ställer upp på att bli intervjuad och det kommer ta max 30 minuter av din tid. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats som ventileras i sedvanlig ordning vid Högskolan Dalarna. Du kommer att kunna ta del av undersökningens resultat genom en publicering i Diva och jag meddelar dig via mail när arbetet är klart.

Det insamlade materialet kommer att bearbetas av mig själv och min handledare. Din identitet som deltagare kommer inte att röjas, inte heller vilken skola/förskola/arbetsplats undersökningen har gjorts vid. Personer, barn eller vuxna, som på något sätt nämns i studien kommer att oidentifieras. Insamlade data förvaras hos undertecknad och kommer endast att hanteras av mig och min handledare. All insamlad data kommer att förstöras när examensarbetet är godkänt och klart. Examensarbeten faller under dataskyddsförordningen, GDPR.

Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering. Om du som är tillfrågad avstår från att delta, eller avbryter sitt deltagande så kommer detta inte att påverka det fortsatta arbetet med undersökningen.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga:

Alexandra Nordström

[h18noale@du.se](mailto:h18noale@du.se)

Palle Leth, handledare

[plt@du.se](mailto:plt@du.se)

Eskilstuna den 25 /10 2022

*Alexandra Nordström*

## Intervjufrågor

För att du som respondent ska kunna känna dig förberedd inför intervjun bifogar jag nedan intervjufrågorna. Vissa följdfrågor kan förekomma.

- Kan du berätta om dig själv?
  - Ålder?
  - Utbildning?
  - Yrke och yrkeserfarenhet?
- Hur ser din erfarenhet ut av barn/ ungdomar med AST?
- Vilka skillnader ser du om du jämför en ”vanlig” elev/ ungdom med en elev med AST?
- Vad anser du skapar svårigheter för barn/ ungdomar med AST i skolan som institution och/ eller i samhället?
- Vilken sorts extra anpassningar eller särskilt stöd görs/ borde göras för barn/ ungdomar med AST i skolan?
- Enligt Socialstyrelsen (2010) lider många elever med AST av psykisk ohälsa som exempelvis ångest, självskadebeteende och tvångssymptom. Hur tror du vi kan hjälpa barn/ ungdomar med AST när det gäller psykisk ohälsa?
- Hur ser din erfarenhet ut av barn/ ungdomar med AST kopplat till estetisk verksamhet? Med estetisk verksamhet menar jag bildskapande, musik, teater eller dans.
- Det finns studier (Alter-Muri, 2017) som visar att barn/ ungdomar med AST kan utveckla sina kognitiva och sociala förmågor genom estetisk verksamhet. Med kognitiva förmågor menar jag kommunikation, minne, koncentration, analys och reflektion. Vad är din syn på det?
- Det finns även studier som menar att estetiskt skapande kan lindra psykisk ohälsa genom att det är ett uttrycksmedel i form av ett ”icke-verbalt” språk. Vad är din åsikt om det?